

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-  
Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico: a integração  
pedagógica da Música no processo de ensino e  
aprendizagem do Português

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Mónica Marques Perestrelo

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Leiria, abril de 2016

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA



## AGRADECIMENTOS

Depois de todo o caminho percorrido ao longo desta etapa da minha vida, expresso os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que contribuíram, de alguma forma, para a concretização deste percurso.

Aos meus pais, por me apoiarem e por toda a força que me deram durante todo este percurso. Aos meus irmãos por todo o carinho e apoio. Aos meus sobrinhos por toda a ternura, sorrisos e abraços. Obrigada família, pela motivação que me transmitiram e por acreditarem em mim, sem vocês era impossível.

À Professora Doutora Sandrina Milhano por todos os ensinamentos, pela disponibilidade e dedicação, pelas críticas que tanto contribuíram para o meu crescimento profissional, por último, pelo contributo significativo na construção deste relatório.

Às minhas colegas e amigas Inês Teixeira, Joana Rebelo e Suse Castelhana que, desde o início desta caminhada me acompanharam e apoiaram nas tristezas e nas alegrias, por tantas vezes colorirem o meu dia cinzento.

Aos meus amigos de longa data, Joana e André pelo carinho, por estarem sempre por perto, mas sobretudo pelos momentos partilhados. À Tica por todos os prazerosos bocadinhos de companhia e pelos telefonemas. À Cristina e Rubina por me ouvirem e pela constante presença. Por continuarem a estar cá e pela Amizade.

A todos, de coração cheio, muito Obrigada.



## RESUMO

O presente relatório refere-se ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta-se dividido em duas partes.

A parte I corresponde à dimensão reflexiva na qual se apresenta uma reflexão acerca do percurso desenvolvido ao longo das Práticas Pedagógicas nos vários contextos: Creche, Jardim-de-Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta parte encontra-se estruturada de acordo com um conjunto de referentes: observação, planificação e intervenção, dificuldades e, por último, aprendizagens. Além disso, inclui-se o papel reflexivo e investigativo do educador e professor.

A parte II apresenta a dimensão investigativa referente a um estudo realizado numa turma de 3.º ano de escolaridade, que incidiu na temática da integração pedagógica da Música no processo de ensino e aprendizagem da área curricular de Português.

Esta investigação dispõe de um carácter qualitativo, uma vez que se pretendeu compreender as potencialidades da integração pedagógica da Música no processo de ensino e aprendizagem do Português. Após a organização e análise dos dados recolhidos pode sugerir-se que a utilização da canção, enquanto instrumento de integração, proporcionou aos alunos diversas aprendizagens no domínio da Música e na área de Português.

### **Palavras-chave**

1.º Ciclo do Ensino Básico, Educação de Infância, Integração, Reflexão.



## ABSTRACT

This report refers to the Master Degree in Pre-school Education and 1<sup>o</sup> Cycle of Basic Education and it's presented in two parts.

Part I corresponds to the reflexive dimension, which presents a reflection on the course developed along the Pedagogical Practices in several contexts: Nursery, Kindergarten and 1st cycle of basic education. This, part is structured according to a range of references: observation, planning and intervention, difficulties and finally learning. In addition, it includes reflective and investigative role of the educator and teacher.

Part II presents the investigative dimension referring to a study in a class of 3rd grade that focused on the theme of pedagogical integration of Music in the teaching process and learning of the curricular area of Portuguese.

This research has a qualitative character, since it is intended to analyze and understand whether the educational proposals implemented contributed to the process of teaching and learning of the area and domain integrated. After organizing and analyzing the collected data can be suggest that the use of the song as an instrument of integration, provided students different learning in the field of music and in the Portuguese area.

### **Keywords**

1st cycle of Basic Education, Pre-School Education, Integration, Reflection.



# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	iii
Resumo .....	v
Abstract.....	vii
Índice de figuras .....	xi
Índice de quadros.....	xiii
Índice de anexos .....	xv
Introdução.....	1
<b>Parte I – Dimensão Reflexiva .....</b>	<b>3</b>
1. Percurso em educação de infância (creche e jardim-de-infância) .....	4
1.1. Observação .....	5
1.2. Planificação e intervenção .....	7
1.3. Dificuldades.....	10
1.4. Aprendizagens .....	12
2. Percurso em 1.º ciclo do ensino básico (1.º e 3.º anos de escolaridade).....	14
2.1. Observação .....	15
2.2. Planificação e intervenção .....	16
2.3. Dificuldades.....	19
2.4. Aprendizagens .....	21
3. O papel reflexivo e investigativo do educador/professor .....	22
<b>Parte II – Dimensão Investigativa.....</b>	<b>25</b>
Capítulo 1 - Contextualização .....	27
Capítulo 2 – Enquadramento Teórico.....	29
2.1. Integração pedagógica no 1.º ciclo do ensino básico .....	29
2.2. A música e a integração curricular .....	34

2.3. A canção como integração na área do português .....	37
Capítulo 3 - Metodologia.....	41
3.1. Descrição e justificação do estudo.....	41
3.2. Caracterização dos participantes .....	44
3.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados .....	46
3.4. Técnicas de análise de dados .....	50
Capítulo 4 – Apresentação e discussão dos resultados.....	53
4.1. Sequência didática I.....	53
4.2. Sequência didática II .....	59
4.3. Sequência didática III .....	62
Capítulo 5 - Considerações finais.....	67
5.1. Limitações do Estudo .....	69
5.2. Recomendações e sugestões para futuras investigações.....	69
Conclusão do relatório.....	71
Referências bibliográficas .....	73

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Desenho da dimensão reflexiva .....	3
<b>Figura 2:</b> Criança a explorar caixa com balões .....	9
<b>Figura 3:</b> Criança a tocar em bolas de sabão .....	10
<b>Figura 4:</b> Crianças a explorar de garrafas de plástico com vários conteúdos (etc.) .....	10
<b>Figura 5:</b> Registo sobre como ser astronauta .....	13
<b>Figura 6:</b> Pictograma sobre as futuras profissões .....	13
<b>Figura 7:</b> Desenhos sobre modos de vida no espaço .....	13
<b>Figura 8:</b> Registo das descobertas realizadas sobre astronautas .....	13
<b>Figura 9:</b> Maquete sobre o meio local .....	19
<b>Figura 10:</b> Desenhos de frutos (giz sobre lixa) .....	19
<b>Figura 11:</b> Desenho da dimensão investigativa .....	25
<b>Figura 12:</b> Desenho do estudo .....	44



## ÍNDICE DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Análise de conteúdo dos miniquestionários da sequência didática I.- atividade de audição .....	54
<b>Quadro 2:</b> Análise de conteúdo dos miniquestionários da sequência didática I.- atividade de interpretação .....	57
<b>Quadro 3:</b> Análise de conteúdo dos miniquestionários da sequência didática II.....	60
<b>Quadro 4:</b> Análise de conteúdo dos miniquestionários da sequência didática .....	63
<b>Quadro 5:</b> Aprendizagens realizadas na área e domínio integrado.....	68



## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo I:</b> Exemplos de miniquestionários .....	3
<b>Anexo II:</b> Notas de campo – Sequência didática I .....	5
<b>Anexo III:</b> Notas de campo – Sequência didática II .....	11
<b>Anexo IV:</b> Notas de campo – Sequência didática III .....	13
<b>Anexo V:</b> Lista de verificação – Sequência didática I – atividade de audição .....	15
<b>Anexo VI:</b> Lista de verificação – Sequência didática I – atividade de criação .....	17
<b>Anexo VII:</b> Lista de verificação – Sequência didática II – atividade de audição .....	19
<b>Anexo VIII:</b> Lista de verificação – Sequência didática III – atividade de audição .....	21
<b>Anexo IX:</b> Planificação – Sequência didática I .....	23
<b>Anexo X:</b> Planificação – Sequência didática II .....	27
<b>Anexo XI:</b> Planificação – Sequência didática III .....	29



## INTRODUÇÃO

O presente relatório refere-se à reflexão sobre as experiências vivenciadas na Prática Pedagógica supervisionada e à investigação realizada no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, decorrente nos anos de 2014 a 2016, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

O documento encontra-se dividido em duas grandes partes, sendo que a primeira parte diz respeito à dimensão reflexiva sobre os momentos de observação, planificação, intervenção e, ainda, sobre o papel reflexivo e investigativo do educador/professor. Na segunda parte referente à dimensão investigativa, apresenta-se o estudo desenvolvido em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico com uma turma de 3.º ano de escolaridade, a metodologia utilizada, a discussão dos dados, por fim, as considerações finais da investigação.

A dimensão reflexiva encontra-se organizada em três partes, as duas primeiras dizem respeito ao percurso em Educação de Infância (Creche e Jardim-de-Infância) e ao percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º e 3.º anos de escolaridade), onde se procura refletir de acordo com um conjunto de referentes: observação, planificação e intervenção, dificuldades e, por ultimo, aprendizagens. Ainda, para concluir esta parte, apresenta-se uma reflexão sobre o papel reflexivo e investigativo do educador e professor.

A dimensão investigativa diz respeito à apresentação do estudo desenvolvido e encontra-se estruturada em cinco capítulos: a contextualização do estudo, o enquadramento teórico, a metodologia utilizada, a apresentação e discussão dos resultados e, por fim, as considerações finais relativamente à investigação realizada, onde se apresentam também as limitações do estudo e sugestões para futuras investigações, no âmbito do tema.

O estudo foi realizado contando com vinte participantes. Os participantes do estudo são alunos frequentadores do 3.º ano de escolaridade, de uma escola pertencente ao concelho de Leiria. Através do contributo destes, procurou-se compreender as potencialidades da integração pedagógica da Música no processo de ensino e aprendizagem do Português, recorrendo à canção como recurso. Neste sentido, foram planificadas atividades de

integração pedagógica, entre o domínio e área mencionados, com vista na compreensão das estratégias implementadas no processo referido acima.

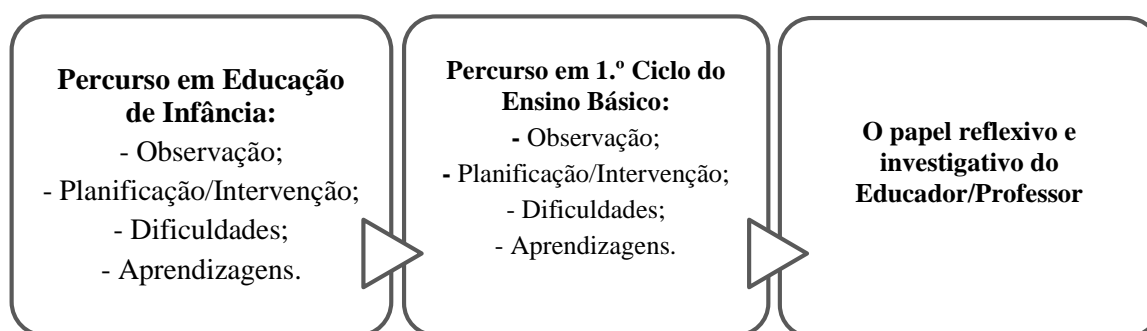
No final do relatório será apresentado uma conclusão do relatório, onde se apresenta uma reflexão final sobre todo o trabalho desenvolvido no decorrer deste percurso, fazendo referência às aprendizagens que realizei, as dificuldades sentidas, tendo em conta todos os contextos em que participei, bem como a influência de todo este processo na minha formação enquanto futura educadora e professora. Além disso, são expostas as referências bibliográficas e os anexos pertencentes pertinentes para a investigação.

## PARTE I – DIMENSÃO REFLEXIVA

A primeira parte do relatório refere-se à dimensão reflexiva, onde apresento duas reflexões críticas e fundamentadas referentes ao percurso realizado, no decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos diversos contextos vivenciados em Prática Pedagógica.

A dimensão reflexiva encontra-se estruturada em três partes principais: a reflexão referente ao meu percurso em Educação de Infância, a reflexão decorrente do meu percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico, e, ainda, uma reflexão sobre a relevância dos papéis reflexivo e investigativo do educador/professor, essenciais na formação e ação do educador e do professor.

De forma a melhor compreendermos a organização da primeira parte do relatório, apresenta-se a figura 1.



**Figura 1:** Desenho da dimensão reflexiva

Examinando a figura 1, é possível verificar que as reflexões dos dois contextos se organizam de acordo com um conjunto de referentes semelhantes, aos quais considere serem mais significativos para elucidar o trabalho desenvolvido ao longo do meu percurso nas Práticas Pedagógicas. Importa referir que ao longo da minha caminhada pelos diversos contextos foram realizadas reflexões semanais que contribuíram não só para me tornar numa educadora/professora reflexiva sobre as suas ações com vista no melhoramento do conhecimento e da atuação, mas também para me auxiliarem na reflexão final.

Decidiu-se agrupar as reflexões de Creche e Jardim-de-Infância, devido à proximidade de contextos, ambos pertencentes à Educação de Infância. Reúnem-se ainda as reflexões

dos dois contextos vivenciados em 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma mais concreta, o 1.º e o 3.º ano de escolaridade. No final, é ainda apresentada uma reflexão que incide sobre os papéis reflexivo e investigativo, essenciais na formação e ação educativa do educador e do professor.

## 1. PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA (CRECHE E JARDIM-DE-INFÂNCIA)

O percurso em Creche e Jardim-de-Infância foi vivenciado durante o 1.º semestre do mestrado, durante um período de quinze semanas, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, pertencente ao concelho de Leiria. Importa salientar que as primeiras cinco semanas são relativas à Prática Pedagógica em Creche e as restantes ao Jardim-de-infância.

De acordo com o Ministério da Educação (1997), as crianças devem ser encaradas como um sujeito ativo no desenvolvimento do próprio conhecimento e aprendizagem. Assim sendo, o educador de infância deve proporcionar experiências educativas que visam a promoção das capacidades da criança, de forma a estimular o desenvolvimento psicomotor, cognitivo, social e emocional. Ser educadora de infância, segundo o Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, implica respeitar as diversas dimensões propostas: dimensão profissional, social e ética; dimensão de desenvolvimento do ensino e aprendizagem; dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade; e, dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida.

A experiência em Creche desenvolveu-se durante cinco semanas consecutivas, iniciando-se a vinte e dois de setembro e acabando a vinte e três de outubro de 2014. A prática foi realizada com um grupo de catorze crianças (oito do sexo feminino e seis do sexo masculino), pertencentes à sala de creche I, com idades compreendidas entre os nove e os dezanove meses. As cinco semanas acima referidas, organizaram-se em dois momentos observação e recolha de dados (primeira e segunda semana) e planificação e intervenção individual (restantes semanas).

Quanto à Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância iniciou a vinte e sete de outubro de 2014 e terminou a quinze de janeiro de 2015, perfazendo um total de dez semanas. A sala onde realizei esta prática integrava vinte e uma crianças (onze do sexo feminino e dez do sexo masculino), com idades entre os quatro e os cinco anos de idade.

As dez semanas acima referidas, dividiram-se em três momentos distintos: observação e recolha de dados (uma semana), apoio à concretização das propostas educativas de atuação da educadora cooperante (uma semana) e, por fim, planificação e intervenção conjunta e individual (oito semanas).

### *1.1. OBSERVAÇÃO*

O início da Prática Pedagógica em Educação de Infância foi marcado por receios, dúvidas e imensas expetativas. Ao longo do seu desenvolvimento foi possível reconhecer a importância do período de observação, já que se tornou essencial para identificar as capacidades, interesses e dificuldades das crianças por forma a compreender melhor o seu nível de desenvolvimento e as suas características e, assim, tentar adequar o processo educativo às suas necessidades (Ministério da Educação, 1997).

Na minha opinião, a observação revelou-se um momento determinante para a minha integração no grupo, uma vez que permitiu, tal como referem Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), construir relacionamentos, revelar a singularidade de cada criança, incluindo potencialidades, interesses, necessidades e dificuldades, mas também perceber o funcionamento e a dinâmica da instituição e da sala. Ainda, possibilitou a minha integração na rotina do grupo e promoveu as primeiras interações com as crianças, quer em momentos de rotina, quer em momentos de brincadeira livre.

A rotina diária manifestou-se, na minha perspetiva, um elemento fundamental em Creche e no Jardim-de-Infância. Como afirma Cordeiro (2012, citado por Eichmann, 2014, p. 40) “(...) a rotina é um elemento repetitivo que dá segurança à criança, que a ajuda a prever o que vai acontecer e que a tranquiliza”. Assim, as rotinas apresentam benefícios tanto para o educador como para as crianças, uma vez que auxiliam na organização da gestão do tempo, de modo a promover experiências de aprendizagem ativa e motivadora, mas também na redução do nível de ansiedade por parte das crianças, pois permite à criança prever os acontecimentos ao longo do dia, transmitindo-lhe segurança e confiança (Hohman & Weikart, 2011).

Os momentos de brincadeira livre são, no meu ponto de vista, bastante relevantes para a promoção de aprendizagens e para o estabelecimento de interações, facultando oportunidades de a criança tomar decisões acerca de si e do mundo que a rodeia, promovendo o seu desenvolvimento e aprendizagem, uma vez que é através das

interações que as crianças constroem o seu próprio conhecimento. De acordo com Portugal (2011) as interações sociais são a chave para o desenvolvimento cognitivo da criança e conseqüentemente para o desenvolvimento sócio afetivo.

Assim, considero que a observação direta e participante se demonstrou basilar para obter dados sobre as individualidades das crianças. Estes dados foram, através das interações realizadas durante as vivências das mesmas situações e problemas, ainda, através da partilha de opiniões e perspectivas (Sousa & Baptista, 2011). Estou em crer que as interações que estabeleci com as crianças ao longo deste percurso foram essenciais para que o desenrolar da Prática Pedagógica fosse bem-sucedida, nomeadamente aquando da brincadeira livre, da rotina diária, nos momentos de higiene pessoal, refeições e, das atividades orientadas, pois contribuíram para que se desenvolvesse uma sensação de segurança e de confiança entre nós, levando as crianças a concretizar as atividades desejadas. Um dos momentos em que mais investi na promoção de interações foi nos períodos de brincadeira livre, momentos em que as crianças estão no seu mundo, envolvidas nas suas brincadeiras e, quando a criança nos permite integrar no seu mundo, os momentos que partilhamos são prazerosos e as interações surgem naturalmente, possibilitando o estabelecimento de relações de afetividade. Com o passar do tempo, através do desenvolvimento de relações de afetividade, percebi que as crianças confiavam cada vez mais em mim e, por vezes, quando se envolviam em situações de conflito, recorriam ao meu auxílio ou, em situações de desconforto, pediam-me atenção e carinho.

A este propósito, Portugal (2011) refere que as interações positivas, os cuidados de rotina, as atividades livres e o brincar, em que o adulto está disponível, operam como grandes estratégias. Acrescenta que as finalidades educativas na creche se prendem com a satisfação das necessidades básicas, respetivamente: o estabelecimento de rotinas diárias que proporcionem o desenvolvimento do sentido de segurança e estabilidade; satisfação de segurança (confiança, segurança); a satisfação das necessidades físicas (comer, dormir, cuidados de higiene); a satisfação de necessidades de afeto (estabelecimento de relações significativas, contacto físico, partilha de ideias e sentimentos) e, por fim, a satisfação de necessidades de competência (capacidades de domínio do próprio corpo e afirmação). Sobre este assunto, no que respeita ao Jardim-de-Infância, as crianças também devem sentir as suas necessidades básicas satisfeitas e, ainda, devem fruir da participação em experiências didáticas, onde o foco deverá incidir nas interações sociais. Por forma, a

desenvolver capacidades de cooperação, de partilhar ideias e sentimentos e conjugar as necessidades e desejos individuais com os dos outros (*ibidem*).

No decorrer da Prática Pedagógica em Educação de Infância tornou-se óbvio que a observação deve ser constante, ou seja, não se cinge somente ao período estabelecido para tal. Através da observação diária o educador consegue realmente perceber e conhecer as crianças, como pensam e resolvem os seus problemas, potenciando o desenvolvimento de uma relação de confiança (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Deste modo, a observação reveste-se de uma grande importância pois é essencial depreender os gostos, interesses e motivações, necessidades e limitações da criança, de forma que o educador planifique o processo educativo focando a sua intencionalidade nestas observações (Post & Hohmann, 2011).

### *1.2. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO*

O período de planificação e intervenção em educação de infância congregou a maioria das minhas aprendizagens. Foi nestes momentos que senti que mais aprendi sobre a minha postura, as minhas atitudes, sobre as características e comportamentos das crianças, ou seja, sobre o que significa realmente ser educadora. Neste período, simultaneamente revelaram-se duas dificuldades no decorrer da Prática Pedagógica, dado que se tratam de duas atividades complexas que partilham objetivos comuns motivar e promover aprendizagens às crianças. Embora o período de intervenção fosse individual, optámos por trabalhar sempre em grupo, designadamente na seleção e elaboração das atividades e dos materiais. Assim, reconhecemos o benefício de cada uma de nós participar na construção de todas as propostas educativas, dominando as estratégias adotadas e, conseqüentemente, melhorando a sua concretização.

O momento de planificação em creche constituiu um grande desafio para mim, uma vez que nunca tinha contactado com crianças desta faixa etária em contexto educativo e, portanto, nunca tinha planificado para crianças desta idade. Além disso, não havia um documento orientador para nortear a construção da planificação. Para tal, foi necessário recorrer às teorias de desenvolvimento de modo a adaptar a intencionalidade educativa ao grupo de crianças. Tal como afirmam Santos, Conceição e Dias (2013, p. 472) “(...) planificar em creche é adequar as propostas educativas às crianças, às suas características, necessidades e interesses. Sendo as crianças o foco da nossa ação educativa, devemos variar as estratégias a utilizar de acordo com a individualidade de cada uma”. No entanto,

reconheço a existência de algumas falhas e aspetos a melhorar, por exemplo, a adequação das atividades ao grupo, o facto de termos planeado atividades que nem sempre cativaram a totalidade do grupo. Assim, penso que deveríamos ter planeado atividades alternativas para as crianças que não estavam motivadas ou interessadas na atividade “principal”.

Em contexto de Jardim-de-Infância, considero que o momento de planificar foi mais fácil para mim, pois já tinha planificado para crianças desta faixa etária (em Práticas Pedagógicas anteriores). Assim, senti que não partia do zero no que diz respeito à estrutura da planificação e aos elementos que a constituem. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p. 26)

Planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social, é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Deste modo, considero que a planificação é um instrumento de trabalho para os educadores e deve ser considerada flexível, podendo ser alterada de acordo com as necessidades, interesses e motivações das crianças, mas sobretudo serve para o educador refletir prospetivamente sobre a sua ação. Importa salientar, que em todas as propostas educativas realizadas, houve o cuidado de ter em consideração os aspetos acima referidos.

No que respeita aos momentos de intervenção, considero que realizei uma caminhada progressiva de evolução enquanto futura educadora. O facto de assumir este papel possibilitou-me estar desperta e crítica face às diversas situações que surgiram, não só nas atividades propostas e implementadas, mas também nos momentos de rotina. Foi possível compreender que, apesar de considerar que as propostas educativas estavam adequadas às características e conhecimentos das crianças, por vezes, isto nem sempre revelava na prática. Por outro lado, o facto de ter assumido uma postura crítica face às situações, quer tenham ocorrido individualmente ou em grupo com a minha colega, com as educadoras cooperantes ou com o professor supervisor, ajudou na progressão ao longo deste percurso, diminuindo a frequência de propostas pouco estimulantes para a totalidade do grupo de crianças que acompanhava.

Uma das ocorrências na qual esta desadequação da proposta educativa foi mais evidente este relacionada com a realização de um jogo que envolvia a matemática, na qual era

solicitado às crianças que realizassem contagens, adições e subtrações. O jogo estava contextualizado ao tema em exploração na sala naquele momento e adequado à maioria do grupo. No entanto, percebemos que se tornou demasiado simples para algumas crianças. Assim, aprendemos que deveríamos ter previsto e planeado vários graus de dificuldade de modo a que as oportunidades de aprendizagem fossem iguais para todas as crianças, mantendo equitativamente o seu interesse e motivação. Neste momento, detetei esta falha e tentei improvisar mas, se tivesse estruturado a proposta previamente de outra forma, as aprendizagens poderiam ter sido mais ricas para as crianças.

Os momentos de rotina permitiram-me constatar a sua importância no quotidiano das crianças. As crianças necessitam dessa rotina diária constante, mas com alguma flexibilidade, de modo que as suas ações sejam previsíveis e se tornem menos dependentes do adulto, contribuindo para um ambiente seguro, de confiança e promotor do seu desenvolvimento de forma holística. Além disso, verifiquei que estes momentos são riquíssimos para as suas aprendizagens, não só pela autonomia que lhes permite conquistar, mas sobretudo pelas oportunidades que surgem, às quais o educador deve estar atento para proporcionar aprendizagens contextualizadas às crianças, mesmo que isso implique alterar a planificação diária. A título ilustrativo, em contexto de pré-escolar, no momento do registo das presenças, para além de melhor compreenderem o seu papel no grupo e se sentirem pertença dele, as crianças aprendiam a identificar o próprio nome e a manusear e interpretar tabelas de dupla entrada. Contudo, simultaneamente surgiram, várias vezes, questões/dúvidas/assuntos abordados pelas crianças, às quais, no meu entender, o educador deve ter em consideração, pois são o resultado dos seus interesses e das suas motivações permitindo criar outras oportunidades de despoletar aprendizagens significativas.

O período de intervenção mostrou-me que o tempo das crianças deve ser respeitado para que as intencionalidades educativas sejam alcançadas. Compreendi que a planificação pode e deve ser flexível, permitindo ao educador ajustar a atividade ou demorar mais tempo que o planeado sempre que as necessidades do grupo o justifiquem. Esta ideia nem sempre foi colocada em prática no início deste percurso pois era demasiado imaleável, no sentido em que era para cumprir.



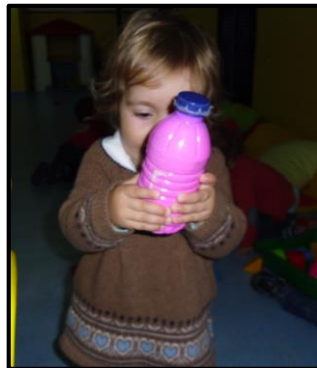
**Figura 2:** Criança a explorar caixa com balões.

As propostas educativas implementadas neste período incidiram na exploração de objetos introduzidos na sala de atividades, apelando à experimentação sensorial através dos cinco sentidos. Dado que a criança cresce a tentar descobrir o meio que a rodeia utilizando o seu corpo e principalmente os seus sentidos para observar objetos ou pessoas em movimento, fazendo-o principalmente a brincar, mas também através da exploração, da curiosidade e da



**Figura 3:** Criança a tocar em bolas de sabão.

observação procuram entender o como e o porquê das coisas que os rodeiam (Post & Hohmann, 2011). Desta forma, as propostas educativas implementadas neste período incidiram na exploração de objetos introduzidos na sala de atividades, apelando à experimentação sensorial através dos cinco sentidos. As figuras 2/3/4 refletem algumas das propostas realizadas.



**Figura 4:** Crianças a explorar de garrafas de plástico com vários conteúdos, tais como: líquidos coloridos, massa, papéis coloridos, botões, feijão, porpurinas, folhas de plantas secas, entre outras...

Em suma, os momentos de intervenção em Educação de Infância foram fundamentais para colocar em prática os conhecimentos adquiridos decorrentes da teoria. Ainda, foram essenciais para “vestir” o papel de educadora e sentir realmente o seu significado, sentir as responsabilidades e os deveres da função profissional, mas sobretudo iniciar a caminhada da educadora que pretendo ser.

### *1.3. DIFICULDADES*

Ao avocar o papel de educadora no desenrolar das Práticas Pedagógicas defrontei-me com diversas dificuldades, mas também com muitas aprendizagens e progressos, que no seu conjunto, contribuiram para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Relativamente às planificações e às atividades a desenvolver com o grupo de crianças de creche, senti dificuldade em definir uma estrutura e em identificar os respetivos conteúdos, tal como já foi referido anteriormente. Também senti dificuldade em planificar atividades que satisfizessem as necessidades de todas as crianças, uma vez que nem todas tinham adquirido a marcha e, a maioria, tendo em conta as suas idades, não se expressava verbalmente. Na seleção das atividades houve por vezes dificuldade em manter o interesse de algumas crianças tal como aconteceu numa atividade de Expressão Plástica em que algumas crianças não quiseram realizá-la e não tínhamos perspetivado outra de recurso. No entanto, através das reflexões com o professor supervisor e com as educadoras cooperantes houve a necessidade de aperfeiçoar o seu conteúdo tornando a planificação mais perceptível para a pessoa que a lê.

Outra dificuldade sentida incidiu no controlo do grupo, principalmente nos momentos em que era necessário que as crianças permanecessem sentadas na manta, fosse em momentos de rotina ou de realização das propostas. Muitas vezes, desejei ter outro “par de mãos” para me auxiliar na tarefa. Também a gestão do tempo das atividades foi outra dificuldade sentida pois, muitas vezes, o desenvolvimento das propostas levou mais tempo que o previsto, quer em contexto de creche ou jardim-de-infância. Por fim, senti algumas dificuldades mais visíveis no início em encontrar estratégias que me possibilitassem supervisionar o grande grupo enquanto prestava alguma atenção mais individualizada e dirigida a uma criança em particular. Percebi que, em alguns casos, se torna imprescindível a presença de outro adulto na sala por forma a garantir a segurança do grupo de crianças, por exemplo, nos cuidados de higiene individual.

No período de intervenção em Jardim-de-Infância as minhas maiores dificuldades centraram-se na adequação das propostas educativas aos vários níveis de desenvolvimento que o grupo de crianças se apresentava. Voltei a sentir alguma dificuldade no controlo do grupo, principalmente no início, possibilitando a existência de algum barulho excessivo em alguns momentos de rotina, especialmente nos momentos de higiene, prévios às refeições. Esta mesma dificuldade foi sentida em momentos de brincadeira livre, nas estações presentes na sala de atividades, ou no decorrer das propostas educativas. Contudo, com o decorrer da Prática Pedagógica, estas dificuldades foram ultrapassadas.

Por último, considero que a minha maior dificuldade se relacionou com a avaliação das aprendizagens efetuadas pelas crianças. Apesar de reconhecer a importância da realização de uma avaliação regular, uma vez que, tal como afirma o Ministério da Educação (1997, p. 27), “Avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo a à sua evolução”. Neste sentido, teria sido pertinente realizar registos de avaliação de todas as propostas educativas implementadas, procurando, assim, compreender se estavam adequadas à criação de oportunidades de aprendizagem para as crianças, ainda, se as estratégias seleccionadas formam ou não as mais apropriadas ao grupo de crianças. Assim, uma prática de avaliação regular teria sido proveitosa para todos os intervenientes, incluindo para as próprias crianças.

#### *1.4. APRENDIZAGENS*

No decorrer da Prática Pedagógica em Educação de Infância foram várias as aprendizagens realizadas que considero de enorme relevância no meu percurso. Uma delas está relacionada com a importância das interações com as crianças nos respetivos contextos. As interações que realizei com as crianças, quer em momentos de rotina, quer nos momentos de brincadeira ou de implementação de propostas educativas, permitiram-me criar uma relação de afetividade com as crianças, tal como afirma Parente (2011, p. 8)

De facto, interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças (...).

Através destas interações tive oportunidade de conhecer cada criança, conhecer algumas das suas preferências e interesses, mas sobretudo evidenciaram a necessidade de demonstrar afeto e carinho de modo a promover um ambiente confortável e de confiança. Assim, um ambiente de segurança é fundamental para a criança interagir nas atividades propostas educativas, com os objetos, os adultos e os colegas, construindo o seu próprio conhecimento.

Uma aprendizagem que considero relevante referir diz respeito ao facto de, em Creche, o tempo de atenção das crianças ser curto, pelo que devemos planificar atividades pequenas, dinâmicas, do interesse da criança e diversificar as estratégias de implementação, para que deste modo promovam aprendizagens significativas. Tendo em conta que são

crianças muito pequenas é necessário dar oportunidade de explorar os materiais presentes na sala, de modo a tomarem decisões de escolha face aos brinquedos ou com quem desejam brincar.

Também me tornei conhecedora de novos conceitos e abordagens, nomeadamente a metodologia de projeto. Tivemos a oportunidade de implementar um miniprojeto sobre astronautas na sequência da realização de outro projeto sobre estrelas e planetas desenvolvido pela educadora cooperante. Assim, tive oportunidade de aprender que a metodologia de projeto promove o desenvolvimento holístico da criança, uma vez que esta contém o papel ativo na construção do próprio conhecimento. Outra potencialidade desta metodologia de trabalho relaciona-se com o modo como promove e facilita a articulação entre as áreas do saber. Ainda potencia a motivação, empenho e interesse das crianças na construção do conhecimento, já que são elas que propõem o que explorar e como fazê-lo (Vasconcelos *et al.*, s.d.). Esta experiência possibilitou-me perceber que as crianças se tornaram o centro de todo o processo, desde a planificação, à implementação e avaliação do mesmo, cabendo a nós (educadoras) o papel de orientar. Além disso, considero uma metodologia de trabalho absolutamente imperiosa na promoção de aprendizagens significativas. As Figuras (5 a 8) abaixo apresentadas ilustram algumas atividades realizadas no âmbito do projeto desenvolvido.

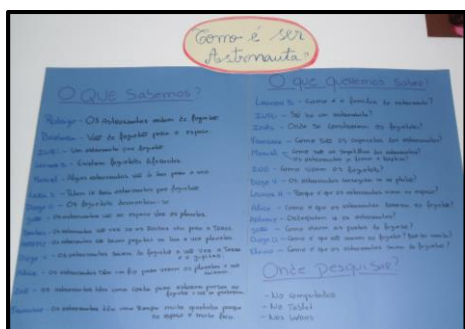


Figura 5: Registo sobre como ser astronauta.



Figura 6: Pictograma sobre as futuras profissões..



Figura 7: Desenhos sobre modos de vida no espaço.

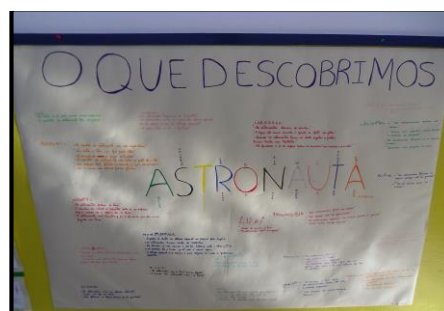


Figura 8: Registo das descobertas realizadas..

A implementação de outro projeto permitiu-me compreender melhor a pertinência de utilizar histórias com crianças destas idades. Este projeto já tinha sido idealizado pela educadora antes de termos iniciado a nossa prática pedagógica, no entanto, fomos nós que o iniciámos e finalizámos. O projeto consistia no conto de uma história a partir de um livro destinado pelo “calendário das histórias”, durante o mês de dezembro. No início de cada dia, era decidido quem contava a história, eram referidos o título e os autores do livro. Na minha opinião, este projeto foi muito rico, pois permitiu às crianças contactarem com livros, manuseá-los, promover hábitos de leitura, mas sobretudo permitiu-lhes sonhar e imaginar outras realidades, nomeadamente também através das ilustrações. Com esta experiência aprendi outras potencialidades da utilização do livro, pois observei que permitiu às crianças desenvolver a sua criatividade, a sua capacidade de comunicação, capacidades importantíssimas para um posicionamento crítico da criança no mundo que a rodeia.

## 2. PERCURSO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO (1.º E 3.º ANOS DE ESCOLARIDADE)

O percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi vivenciado durante dois semestres, com turmas diferentes de 1.º e de 3.º ano de escolaridade, em duas instituições públicas pertencentes ao concelho de Leiria.

A Prática Pedagógica no primeiro contexto realizou-se no 2.º semestre. A turma era constituída por vinte e seis alunos, sendo dez do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino, com seis e sete anos de idade, frequentando assim o 1.º ano de escolaridade. Por outro lado, a Prática Pedagógica no segundo contexto realizou-se no 3.º semestre. A turma era constituída por 20 alunos, sendo nove do sexo masculino e onze do sexo feminino, frequentando assim o 3.º ano de escolaridade. Importa referir que a quatro semanas do término desta prática, a turma integrou uma destas alunas. As idades das crianças variavam entre os sete e onze anos de idade.

O profissional docente, de acordo com o Decreto-Lei 240/2001, Anexo, II, “assume-se como um profissional de educação, com a função específica de ensinar, pelo que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa”. Enquanto futura professora de 1.º Ciclo do Ensino Básico tenho consciência de que os tópicos acima enunciados são fundamentais para a prática docente. Assim, enquanto profissional docente, devem ser abordados e trabalhados propostas sustentadas

nos referentes teóricos e investigações de modo a fomentar a aprendizagem e desenvolvimento holístico dos alunos. Ainda deverá adotar uma postura reflexiva e questionamento constante de modo a mediar a própria ação e todo o processo de ensino de ensino e aprendizagem dos alunos.

O meu percurso formativo em cada Prática Pedagógica, neste contexto, teve a duração de quinze semanas, sendo estas divididas em três momentos: o período de observação, sendo este momento destinado à recolha de dados sobre a turma, da sala, da instituição e do meio envolvente; o apoio à concretização de atividades propostas pela professora cooperante da turma; por último, a concretização das planificações e a intervenção individual que apresentavam um carácter rotativo (semanalmente) com a minha colega de prática. Este era um contexto pelo qual já ansiava há algum tempo, dado que era aquele em que me sentia mais segura e confiante.

### *2.1. OBSERVAÇÃO*

A observação continuou a ser um referente de extrema importância aquando da realização da prática em contexto de 1.º ciclo, uma vez que foi a partir deste período que iniciei o meu contacto com a turma, o que me permitiu conhecer o grupo de alunos com quem viria a intervir. Assim, tomei conhecimento de alguns dos seus interesses e, também, de algumas das suas maiores dificuldades. Desta forma, o ato de observar permitiu estabelecer relacionamentos com as crianças e, principalmente, conhecê-las, respeitá-las e entendê-las, e proporcionar-lhes aprendizagens que lhes fossem mais significativas (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009).

O período de observação foi fundamental para a recolha e análise sobre a turma, a sala de aulas, a instituição e o respetivo meio envolvente. Tal como refere Quivy Campenhoudt (1998) a observação direta permite estudar de forma pormenorizada uma comunidade ao longo do tempo, sem se dirigir diretamente aos sujeitos, quer isto dizer, sem perturbar o ambiente em que o observador está inserido. Coutinho (2013, p. 136) acrescenta que através da observação o observador “consegue documentar actividades, comportamentos e características físicas”, neste caso, dos alunos. Além de permitir este conhecimento sobre o ambiente educativo permite-nos também observar a metodologia de trabalho implementada pelos professores cooperantes, como preconiza Reis (2011, p. 12): “a observação de aulas permite aceder, entre outros aspectos, às estratégias e metodologias de ensino utilizadas, às actividades educativas realizadas”.

Enquanto agente educativo, o professor deve ter em consideração a pertinência da observação na sua prática, uma vez que o ato de observar vai muito além do ato de ver ou escutar o que as crianças fazem e dizem. No decorrer das práticas pedagógicas, compreendeu-se que para observar um grupo de crianças e conhecer os seus interesses, gostos, motivações e necessidades, é essencial criar uma atitude de observador consciente. Por outras palavras, a atitude de observador consciente “(...) passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 108).

Através desta atitude (de observador consciente) foi possível conhecer cada vez melhor os interesses e motivações dos grupos de crianças, implementando atividades que lhes despertassem o seu interesse. Importa salientar que, ao longo das práticas pedagógicas, desenvolvi a minha capacidade de observação, tornando-me mais atenta e objetiva face ao que pretendia observar. Por fim, o período de observação também desempenhou um papel fundamental para o momento que se seguiu, a planificação, uma vez que através da observação foi possível melhor adequar as propostas pedagógicas à turma.

## *2.2. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO*

As semanas de cooperação com as professoras cooperantes, no 1.º e no 3.º ano de escolaridade, permitiram-me interagir com as crianças de forma mais ativa e direta em contexto de sala de aula. Na minha opinião, este período foi muito positivo tendo em conta este contacto direto em contexto de ensino e aprendizagem, estabelecendo-se as primeiras interações “professor-aluno”. Permitiu contribuir para a sensibilização dos alunos para a nossa presença e tomarem-nos como elementos orientadores de aprendizagens e possuidores de conhecimento. Além disso, estas intervenções ‘cooperadas’ facilitaram a fase seguinte, a da planificação e atuação, dado que assim, não tinha sido a primeira vez que circulava pela sala e em contacto direto com os alunos.

De acordo com Zabalza (1992) planificar em contexto educativo escolar significa projetar uma sequência de procedimentos e recursos necessários com o intuito de atingir um determinado objetivo, expresso em aprendizagens. Clarke e Peterson, citados por Zabalza (1992) referem que existem dois modos diferentes de pensar a planificação realizada pelos docentes: uma conceção cognitiva, em que a planificação é “uma actividade mental interna do professor” (p. 48). Ou seja, é concebida, tanto em termos de objetivos, procedimentos e meios pelo professor num momento prévio à ação educativa; e uma

conceção “mais externa” (*ibidem*), aquela que decorre durante o exercício da planificação, em que as ações planificadas vão sendo ajustadas ao processo e às necessidades concretas do contexto.

Deste modo, há uma contante articulação interativa no processo de planificação didática entre a planificação e a ação, considerando que, apesar de ser fundamental definir um curso de ação, com objetivos de ensino, estratégias e materiais bem pensados, estruturados e adequados ao contexto, mas também antecipando possíveis dificuldades de aprendizagem e dúvidas dos alunos, é igualmente importante adaptar, no decorrer da intervenção, aquilo que se havia planificado às necessidades dos alunos e a situações imprevistas. Foram várias as vezes, no decorrer das práticas pedagógicas neste contexto, que senti necessidade em gerir o plano de aula num sentido diferente do previsto, tendo em conta as necessidades da turma, pois o mais importante é promover aprendizagens aos alunos.

No período interventivo, não só a planificação tem um papel de destaque como a observação continua a ser um ponto de destaque, uma vez que através dela consegui conhecer algumas estratégias que funcionavam com a turma, assim como a postura mais adequada a adotar em determinadas situações, por exemplo, para gerir o comportamento ou cativar os alunos para os conteúdos a lecionar. Os primeiros dias de atuação, em ambos os contextos, foram iniciados com muito nervosismo e ansiedade, uma vez que sentia imensa responsabilidade e tinha receio de falhar ou de dizer algo errado.

À semelhança do contexto anterior, apesar da intervenção ser individual, optámos por realizar em conjunto todas as planificações e os materiais necessários, de forma a não nos sobrecarregarmos em trabalho e, também por reconhecermos que o trabalho de grupo é uma mais valia para todos, para nós enquanto grupo, mas sobretudo para os alunos. Não tenho dúvida que juntas realizámos um trabalho melhor. Importa referir que, enquanto grupo, sempre nos apoiámos mutuamente, dentro e fora da sala de aula, respeitando-nos e criticando de forma construtiva as nossas ações. Julgo que esta forma de estar também influenciou as nossas práticas, pois proporcionamos várias atividades de grupo, em ambos os contextos.

De acordo com Pato (1995, p. 9) “o trabalho de grupo é componente indispensável numa postura metodológica que vise aprendizagem e desenvolvimento (...)”, sendo através dele

“(…) possível, numa turma, ter em conta diferentes estádios de desenvolvimento cognitivo e afectivo dos alunos, respeitar ritmos diferenciados de pensamento e de acção, valorizar processos complexos de pensamento e melhorar a aquisição de competências”. De facto, se um dos objetivos da educação é preparar os alunos para a cidadania e a vida em sociedade, para o confronto de ideias e resolução de problemas, então a escola deve ser o espaço de eleição para o trabalho colaborativo. Nos trabalhos em grupo os alunos pensam, argumentam, trocam conhecimentos contrapõem ideias e refletem, ou seja, realizam aprendizagens de forma ativa.

Acerca deste assunto, importa salientar o papel mediador do professor no desenvolvimento das atividades. Através das experiências que tive a este respeito, verifiquei que é importante percorrer os grupos de modo a observar se estão a trabalhar de acordo com os objetivos propostos ou ajudar se necessário. Muitas vezes foi suficiente colocar uma pequena questão para o grupo avançar com o trabalho. Contudo este supervisionamento não pode ser recorrente para não inibir os alunos, mas sobretudo, para promover a autonomia na construção do próprio conhecimento.

Neste sentido, sempre procurámos propor atividades que se adequassem às turmas de alunos com quem trabalhámos e aos seus níveis de desenvolvimento cognitivo, social, motor... Assim, no decorrer das minhas intervenções penso que consegui que os alunos compreendessem os conteúdos e os conceitos que explorámos em conjunto, o que me deixou particularmente feliz, pois tive oportunidade de contribuir de forma positiva para as suas aprendizagens. Ao longo das aulas, a análise e a discussão foram estratégias muito utilizadas, uma vez que eram ambas turmas com alunos muito participativos, fomentando um espírito crítico. Para além disso, durante os períodos de aula, tentei sempre que as crianças partilhassem as respostas dos exercícios propostos, para que os colegas compreendessem que, por vezes, existem diferentes raciocínios e explicações, possibilitando, em muitos casos completarem as respostas uns dos outros.

Também, importa salientar que no decorrer desta Prática Pedagógica apresentámos propostas educativas que considerámos estimulantes para os alunos, uma vez que estes tinham um papel bastante ativo, entre as quais: a observação de órgãos de porco (no âmbito dos sistemas do corpo humano); saídas ao exterior; realização de jogos de acordo com os conteúdos abordados; realização de procedimentos experimentais; pequenas dramatizações; entre outras.

Na minha opinião, os momentos de atuação, no geral, foram bastante positivos. Sentia-me confortável com ambas as turmas dado que consegui estabelecer relações de confiança e proximidade. Tentei sempre adotar uma postura de alguém que é amigo tendo por isso proporcionado alguns momentos mais descontraídos, fosse no intervalo ou na sala de aula. Penso que consegui que percebessem que existiam regras a cumprir e que as tinham que respeitar e, acima de tudo, respeitar-nos mutuamente. As Figuras 8 e 9 ilustram algumas dessas atividades.



**Figura 9:** Maquete sobre o Meio Local.



**Figura 10:** Desenhos de frutos (giz sobre lixa).

Importa referir que o contacto com o 1.º ano foi especialmente gratificante, uma vez que, quando iniciámos a prática, os alunos estavam a iniciar o processo de automatização da leitura, foi absolutamente mágico observar as reações dos alunos. Por fim, gostaria de referir as atividades de integração pedagógica que implementei com a turma do 3.º ano, no âmbito do estudo, parte integrante do presente relatório. As sequências didáticas foram muito bem aceites pelos alunos, pois demonstraram-se sempre interessados, participativos e motivados. De acordo com Russel-Bowie (2006) é mais importante uma aprendizagem holística do que a aprendizagem fragmentada dos conteúdos. Sugere que o professor deve optar pela integração de conhecimentos de todo o currículo.

### *2.3. DIFICULDADES*

No presente tópico, senti dificuldade na gestão do comportamento das turmas, em especial dos alunos do 1.º ano pois diversas vezes se levantavam e percorriam a sala o que causava alguma agitação. Penso que este comportamento se manifestou pelo facto de ainda estarem a adquirir as regras da sala. Afinal era tudo novo para eles. Também pelo

facto de ser uma turma que gostava muito de comunicar, sendo necessário algumas vezes a intervenção da professor cooperante. Tudo isto, aliado à minha inexperiência, naturalmente, constituiria numa dificuldade. No entanto, no decorrer da prática fui ganhando confiança na minha postura e aprendendo a lidar com estas situações de gestão comportamento.

Ainda, sobre este tema questões, houve dificuldade na gestão do tempo disponibilizado para as atividades, em ambos os contextos, sobretudo nas primeiras intervenções. Foi necessário algum tempo para me apropriar dos ritmos de trabalho de todos os alunos, considerando também o tipo de atividade pois, o mesmo aluno pode revelar desempenhos diferentes de acordo com a atividade. Este é, também, um elemento que resultou em aprendizagens mas que deve ser melhorado, para que as aulas se possam desenvolver-se de um modo mais fluído. Ainda assim, sou da opinião de que os momentos em que “atrasámos” determinada atividade se justificaram considerando o desenvolvimento das crianças e as aprendizagens que poderiam advir através daquela gestão de tempo. Por vezes, decidimos abordar durante mais tempo um aspeto, dado que as crianças apresentavam alguma dificuldade em compreender o que estava a ser trabalhado e, portanto, naquele momento fazia sentido, para mim, apostar na sua exploração.

Especificando um pouco uma das situações, posso referir a situação particular uma aula na qual estava a ser trabalhada a área de Matemática com a turma de 3.º ano de escolaridade. As crianças demonstraram alguma dificuldade em construir um gráfico. Considerando impossível concluir todas as atividades de Matemática propostas para o horário em questão, decidimos concluir a atividade no horário destinado às expressões. Optou-se por realizar a atividade de expressões artísticas noutro dia e dar continuidade à construção do gráfico, dado que a nossa principal preocupação, naquele momento, era a aprendizagem das crianças, e fazia sentido esclarecê-las no momento.

Por último, saliento a dificuldade que senti ao planificar as avaliações, sobretudo no primeiro contexto. Neste contexto, foi-nos, pedida a construção de grelhas de avaliação para as fichas formativas e senti imensa dificuldade e insegurança, dada a relevância a este assunto e a minha pouca experiência e formação neste aspeto. Assim, tenho consciência da importância da avaliação na ação educativa do professor, uma vez que “o tipo de avaliação realizada por cada professor, condiciona a organização do trabalho realizado” e regula “as práticas pedagógicas e os processos daí recorrentes” (Leite, 1993,

citado por Leite & Fernandes, 2003, p. 11). Neste pressuposto, a avaliação caracteriza-se como um processo complexo com função reguladora da ação do professor e do processo de ensino-aprendizagem.

#### *2.4. APRENDIZAGENS*

Uma das maiores conquistas registadas durante o meu percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico refere-se à questão da avaliação. Este foi um longo caminho, no entanto penso que foi percorrido de forma positiva, no sentido da progressão. Durante o meu percurso de formação foi esta tarefa própria da ação do professor que sempre suscitou maiores dúvidas/dificuldades, não só pela sua complexidade, mas também pelo seu papel dinâmico dado que o professor “utiliza a avaliação, nas suas diferentes modalidades e áreas de aplicação como elemento regulador e promotor da qualidade do ensino, da aprendizagem e da sua própria formação” (Decreto-Lei 240/2001).

Hoje posso afirmar que desmistifiquei os meus receios inerentes à avaliação. Neste sentido, posso agradecer muito à minha professora cooperante que nos acompanhou no 1.º ano, pois propôs-nos construir grelhas de avaliação e testes formativos devidamente cotados. Depois de muita reflexão e pesquisa posso dizer que esta experiência possibilitou-me crescer muito nas questões da avaliação. Segundo o Despacho Normativo 17-A/2015 de 22 de setembro a avaliação deve contribuir para um conhecimento mais profundo do estado geral do ensino, retificar procedimentos e reajustar o ensino das diversas disciplinas em função dos objetivos curriculares fixados. Em suma, as práticas pedagógicas revestiram-se, na minha opinião, de uma capital importância para a minha aprendizagem sobre a avaliação, pois permitiu-me contactar com instrumentos alicerçados à minha prática em contexto real de avaliação. Ainda, possibilitou-me desenvolver vários tipos de avaliação (diagnóstica, formativa e somativa), dado que são funções de grande relevância na prática profissional.

Relativamente aos momentos de reflexão, penso que o facto de termos que realizar uma reflexão semanal sobre o trabalho que íamos realizando contribuiu bastante para as intervenções seguintes. Desta forma, experienciei o quanto é elementar que o agente educativo reflita, de modo a evoluir para melhorar as intervenções futuras e responder às necessidades dos alunos (Oliveira & Serrazina, 2002). Ao refletir sobre as maiores dificuldades das crianças foi possível identificar quais as estratégias que correram melhor e quais as que não foram funcionais. Ainda me permitiu identificar, no momento de

implementação, quando uma estratégia não estava a decorrer como previsto, tendo a capacidade e a destreza de a alterar para que esta estivesse em conformidade com as dificuldades apresentadas pelos alunos.

Para além disso, menciono as aprendizagens na implementação de um projeto com a turma de 3.º ano. Implementámos (em par pedagógico com outras colegas em prática pedagógica na mesma instituição) o projeto: “Ginásio das palavras”. Este tinha como objetivo incentivar a produção textual e o gosto pela leitura e escrita por parte dos alunos. Considero que a escola deverá criar um ambiente favorável ao desenvolvimento da competência de escrita dos alunos, de forma a dar-lhes ferramentas para terem acesso às diversas funções da escrita na sociedade. Com a implementação deste projeto aprendi muito,

Assim, para este projeto, delineámos alguns objetivos de acordo com objetivos gerais do Programa e Metas de Português do 1.ºCiclo do Ensino Básico, sendo eles: “Produzir textos escritos de diferentes categorias e géneros, conhecendo e mobilizando as diferentes etapas da produção textual: planificação, textualização e revisão.”; “Consolidar os domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento.”; “Interpretar textos literários de diferentes géneros e graus de complexidade, com vista à construção de um conhecimento sobre a literatura e a cultura portuguesas, valorizando-as enquanto património de uma comunidade” (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 5).

No que diz respeito à Prática Pedagógica no geral, importa referir que aprendi bastante com as crianças, com as professoras cooperantes, com a professora supervisora e com a minha colega de prática. Considero que ao longo deste percurso realizei aprendizagens e evoluí de forma global pois, no meu ponto de vista, desenvolvi e adquiri destreza na minha postura perante a turma e na abordagem dos conteúdos. No entanto reconheço que o a caminhada não terminou e muito há para aprender e aperfeiçoar.

### 3. O PAPEL REFLEXIVO E INVESTIGATIVO DO EDUCADOR/PROFESSOR

O terceiro e último aspeto desta parte do relatório incide no papel reflexivo e investigativo que o educador/professor deve continuar a adotar. Os papéis quer reflexivo quer investigativo de uma futura educadora e professora estão profundamente relacionados. A

trajetória nos contextos de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, possibilitaram o treino reflexivo de acordo com os percursos realizados, mas também permitiram desenvolver um estudo para o presente relatório.

Segundo Alarcão (1996) o ato de refletir vai mais além da própria rotina, que é mais “guiada por impulso, hábito, tradição ou submissão à autoridade” (p. 3). Refletir exige a capacidade de utilizar o pensamento como atribuidor de sentido, baseando-se

na vontade, no pensamento, em atitudes de questionamento e curiosidade, na busca da verdade e da justiça. Sendo um processo simultaneamente lógico e psicológico, combina a racionalidade da lógica investigativa com a irracionalidade inerente à intuição e à paixão do sujeito pensante; une cognição e afetividade num ato específico, próprio do ser humano” (*ibidem*).

Assim, ser-se reflexivo, neste caso concreto ser professor reflexivo, é ter a capacidade de utilizar o pensamento para atribuir sentido ao que se vivencia e que ao refletir o professor vai descobrindo o sentido da sua profissão, descobrindo-se a si mesmo como professor neste processo. Assim, só um educador/professor que problematize o seu saber e experiência, procurando desenvolver a introspeção metacognitiva e integrando teoria e prática saberá realmente que tipo de educador/professor é e que tipo de professor pretende ser. Estas capacidades poderão ajudá-lo a encontrar “pistas” para melhorar a sua prática e ajudar os seus alunos a construírem aprendizagens mais sólidas e significativas. Neste sentido, o educador/professor deve adotar uma atitude crítica de questionamento constante, de modo a “desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 6).

Tendo em conta todo o percurso realizado nos dois contextos, a investigação esteve sempre presente em toda a preparação e planificação das atividades educativas. Recorreu-se a várias fontes informativas de forma a enriquecer a prática de ensino supervisionada e ajudar no aprofundamento dos conhecimentos sobre os temas explorados de forma sustentada. Através da elaboração da componente investigativa para o presente relatório e, da minha experiência no papel de educadora/professora tentei ser capaz de questionar de forma intencional situações problemáticas do quotidiano, com o intuito das crianças encontrarem soluções.

No decorrer das Práticas Pedagógicas ficou claro que o ato de refletir não se cinge ao educador/professor, embora deva ser potenciado por ele, devendo assim promover e

desenvolvimento da capacidade reflexiva das crianças. Assim é, no meu entender, fundamental iniciar hábitos de reflexão desde os primeiros anos, ou seja, desde a educação pré-escolar e por aí adiante.

Para concluir, devo mencionar que no decorrer do meu processo formativo houve um maior entendimento da importância que um educador/professor tem na vida de uma criança e das respectivas implicações e do quanto poderá ajudá-la a conhecer-se melhor e a aprofundar os seus conhecimentos acerca do mundo que a rodeia. É, por isso, indispensável que ocorram momentos de constante questionamento na medida em que é essencial para uma melhoria constante na nossa própria ação educativa, sempre numa perspectiva de atualização/ reformulação.

## PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

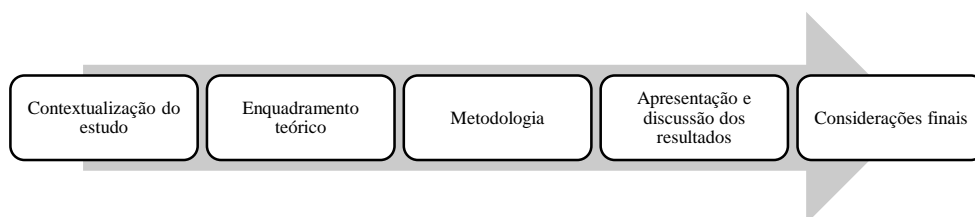
Assumir uma postura investigativa no decorrer da prática pedagógica permitiu-me compreender a sua importância e necessidade no desempenho profissional do educador/professor, por forma a melhorar e encontrar novas/diferentes estratégias, no sentido de construir aprendizagens sólidas e significativas às crianças.

A dimensão investigativa que se apresenta advém de um estudo realizado com uma turma de 3.º ano de escolaridade numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencente ao concelho de Leiria. Com este estudo pretende-se compreender as potencialidades da integração pedagógica da Música no processo de ensino e aprendizagem do Português.

Esta parte do relatório encontra-se estruturada em cinco capítulos, no primeiro capítulo constam uma breve contextualização do processo investigativo, a pergunta de partida, bem como a sua pertinência na concretização do estudo. De seguida, no segundo capítulo, é apresentado o enquadramento teórico assente nas perspetivas fundamentais relativas à integração pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico, na relação entre a Música e a integração e, por fim, no papel da canção enquanto veículo promotor de integração no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Posteriormente, no terceiro capítulo, segue-se a metodologia do estudo onde estão expostos os três momentos em que se desenvolveu, os instrumentos e técnicas de recolha e análise dos dados utilizadas ao longo do processo investigativo.

No quarto capítulo da dimensão investigativa encontra-se a apresentação e análise dos dados obtidos no desenvolvimento da investigação. Por último, no quinto capítulo apresentam-se as considerações finais, fazendo uma referência às limitações do estudo e a algumas sugestões para investigações futuras na área da integração pedagógica.

De seguida apresenta-se a figura 2 que representa o desenho da dimensão investigativa, por forma a facilitar a compreensão dos pontos apresentados anteriormente.



**Figura 11:** Desenho da dimensão investigativa



## CAPÍTULO 1 - CONTEXTUALIZAÇÃO

Neste capítulo, será apresentada uma breve contextualização do estudo, seguida de uma referência à pergunta de partida que norteou esta investigação, bem como a motivação e pertinência da investigadora para a seleção do tema a investigar.

O estudo realizado no ano letivo de 2015/2016 com uma turma de 3.º ano de escolaridade numa escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, incide sobre questões relacionadas com a integração pedagógica. Assim, teve como principal objetivo, compreender o papel da integração pedagógica da Música no processo de ensino e aprendizagem na área curricular de Português, centrado na utilização de propostas educativas do domínio da Música. A pergunta de partida do estudo: “De que forma a integração da Música pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Português no 3.º ano de escolaridade?”, foi pensada mediante a importância dos modos de aprendizagem dos alunos desta faixa etária e os elementos caracterizadores do processo de ensino e aprendizagem no 1.º ciclo do ensino básico. Ou seja, com base na ideia de que a arte e a cultura podem e devem integrar-se, sempre que possível, por forma a potenciar e facilitar as aprendizagens dos alunos, importa refletir sobre os objetivos fundamentais para a educação artística e cultural na educação primária e, ainda sobre as formas de promover as aprendizagens dos alunos, tal como enfatiza Vermeersch (2014, citado por Kuggeleijn *et al.* 2014, p. 8) “Primary education needs a more integrative Pedagogy with teachers making meaningful connections between different subjects (...)”, assim como o enquadramento teórico apresentado que reflete alguns dos elementos que caracterizam o processo de ensino e aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Assim, a escolha da problemática implícita na realização deste estudo centrou-se também na possibilidade de aprofundar e adquirir novos conhecimentos, relacionados com uma ação educativa integradora e motivadora para a aprendizagem dos alunos. Ainda, pela possibilidade de ampliar e adquirir novos conhecimentos relacionados ao domínio da Música, que me despertou particular interesse. Este é um domínio que me interessou pelo seu caráter lúdico e dinâmico, mas sobretudo por este ser um domínio onde a minha formação não é muito intensa. Deste modo, julgo que a realização deste estudo seja pertinente para o processo de aprendizagem dos alunos, mas também para o meu próprio processo de formação. Por forma a desenvolver competências pedagógicas e didáticas para operacionalizar o processo de ensino e aprendizagem com as artes, mas também

ganhar mais confiança, fatores essenciais para a prática da integração pedagógica (Vermeersch, 2014, citado por Kuggeleijn *et al.*, 2014).

Uma vez que a música é capaz de contribuir para o desenvolvimento holístico de cada indivíduo, no sentido em que Milhano (2008) citado por Santos (2014) sugere que a música colocada nos processos de aprendizagens não desenvolve somente a literacia musical, “mas também capacidades linguísticas, motoras e de coordenação, sociais, emocionais e cognitivas” (p. 34). Também, pela oportunidade de que todos os intervenientes tivessem acesso a experiências diversificadas de aprendizagem relacionando o domínio da Música com a área do Português. Uma vez que, segundo Silva (2012), a linguagem musical representa um meio de excelência para o desenvolvimento da expressão, do autoconhecimento e, ainda, contribui para a interação social. Logo, a música além de atender a vários objetivos da própria linguagem, também se torna um suporte a outros propósitos, alheios da própria linguagem, “but without Making the arts a mere ‘servant to other subjects’ such as history and social studies” (Vermeersch, 2014, citado por Kuggeleijn *et al.* 2014, p. 8).

Assim, o professor, para além de refletir sobre a sua ação educativa, deve adotar uma postura de investigar o que “implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 6)

O processo investigativo foi desenvolvido essencialmente em três momentos distintos. No primeiro momento foi selecionada a problemática do estudo e os respetivos objetivos, ainda, foram definidos os instrumentos e técnicas a utilizar durante a recolha de dados. No segundo momento implementaram-se três sequências didáticas para todos os alunos da turma. Cada sequência didática consistiu na utilização de uma canção como recurso: a primeira sequência de atividades foi desenvolvida em torno da canção “Movimento perpétuo associativo” de Deolinda, a segunda sequência de atividades desenvolveu-se a partir da canção “Natal mais uma vez” de Luísa Sobral e, por fim, a terceira sequência de atividades com recurso à canção “Os três reis magos” de autor desconhecido. No terceiro momento, de modo a ser possível proceder à análise dos dados, as respostas aos miniquestionários foram organizadas por categorias, em tabelas, por forma a sintetizar a informação e permitir uma leitura mais fácil e objetiva dos dados.

## CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo que antecipa o estudo, procura-se expor as perspetivas de vários autores relativas à área de investigação. Deste modo, o principal tópico centra-se na importância de proporcionar atividades de integração pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, também é apresentado o papel do domínio da música no processo de integração e, por último, a utilização da canção como instrumento para a integração na área de português.

### *2.1. INTEGRAÇÃO PEDAGÓGICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

A temática da integração curricular é referenciada, diversas vezes, ao longo do Currículo Nacional do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001). De um modo geral, para o desenvolvimento das competências gerais, é destacado que todas as áreas curriculares deveram atuar em convergência, ou seja, a sua operacionalização deve ter um caráter transversal. O documento Organização Curricular e Programas (Ministério da Educação, 2004) acrescenta que, “(...) os progressos conseguidos, na convergência de diferentes áreas do saber, vão assim concorrendo para uma visão cada vez mais flexível e unificadora do pensamento” (p. 24). O Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (Buescu *et al.*, 2015) salienta uma perspetiva integrada para o desenvolvimento dos diversos domínios da língua. Também, refere o caráter transversal da língua na construção de saberes nas outras áreas do conhecimento, ou seja, esta relação contribui para o desenvolvimento e aprendizagem de todas as componentes do currículo.

Roldão (2000) define currículo como sendo, o “conjunto de aprendizagens que incluem as aprendizagens sociais, as aprendizagens inter-pessoais, as aprendizagens científicas, as aprendizagens funcionais, as aprendizagens linguísticas, as aprendizagens éticas (...) que vão sendo mutáveis ao longo do tempo” (p. 19). Desta forma, é essencial combater a exclusão no sentido de tornar todas as pessoas competentes. Assim, torna-se imprescindível subir o nível das aprendizagens dos alunos de modo que todos aprendam (*ibidem*). Neste sentido, importa colocar em enfoque a interdisciplinaridade e a integração curricular (Aires, 2011; Beane, 2003; Ministério da Educação, 2004).

De acordo com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, algo que se verifica no perfil específico do desempenho profissional do professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico é a integração do currículo. Assim, o professor detém um papel preponderante na integração

pedagógica. Tal como se constata, na parte III do referido Decreto-Lei, ponto 1, o professor é responsável por promover uma “aprendizagem de competências socialmente relevantes, no âmbito de uma cidadania activa e responsável, enquadradas nas opções de política educativa presente nas várias dimensões do currículo integrado deste ciclo”. Para além disso, no que respeita ao âmbito da Educação Artística, é referido no ponto 6, alínea a, que o professor do 1.º ciclo “promove, de forma integrada, o desenvolvimento das expressões artísticas e das competências criativas e utiliza estratégias que integrem os processos artísticos em outras experiências de aprendizagem curricular”.

As orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, 2006) referem que o processo de ensino e aprendizagem integra as diferentes áreas do saber, quer ocorra entre as “(...) áreas do saber artístico, científico, humanístico e tecnológico” (p. 6). Também, refere que uma das finalidades do ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico é o desenvolvimento dessa competência transversal de interligação. Roldão (2000) acrescenta que, a integração disciplinar é um dos definidores de especificidade do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, importa trabalhar o currículo de forma integrada:

Curriculum integration is a teaching approach that enables students and teachers to identify and research problems and issues without regard to subject-area boundaries, providing students the experience in a learning setting that will prepare them for effective teamwork in the future (Burnaford, Brown, Doherty & McLaughlin, 2007, p. 18).

Pombo, Guimarães e Levy (1994) definem integração como, o “(...) número de disciplinas envolvidas numa situação de ensino integrado” (p. 32), este número é variável, sendo que, não existe uma quantidade específica ao qual o professor deva recorrer. No que respeita à integração, de acordo com estes autores, poderemos definir o seu limite mínimo como a integração dos conteúdos de uma só área curricular, enquanto o limite máximo compreende a integração de todas as áreas curriculares de um ano escolar. Contudo, este número deve ser estipulado pelo professor, de acordo com os objetivos, os conteúdos e as competências expectáveis que os alunos desenvolvam. Beane (2003) contribui na compreensão da integração a partir de uma conceção de currículo que procura relações em todas as direções do desenvolvimento humano. Para o autor, esta integração envolve quatro dimensões: a integração das experiências, a integração do conhecimento, a integração social e a integração como conceção curricular. Russell-Bowie (2009) propõe que a integração pode ter diferentes significados para os professores, nomeadamente, “(...) for some teachers, integration means developing learning

experiences based on theme; for others, it is using the same song or artwork in two different subjects” (citado por Santos, 2014, p. 35).

Pombo *et al.* (1994) acrescentam que a integração de duas ou mais áreas do saber poderá ser realizada através de um trabalho colaborativo entre professores (pluridocência) ou por um só professor (monodocência). No caso da pluridocência, cada professor deve considerar a respetiva área curricular que leciona, enquanto na monodocência cabe ao professor “(...) fazer convergir, sobre um dado assunto, um certo número de conhecimentos ou procedimentos metodológicos tradicionalmente associados com outras disciplinas” (*ibidem*, p. 33).

Roldão (2000), sugere a existência de duas razões para uma abordagem integrada do conhecimento. A primeira razão diz respeito ao facto das crianças se encontrarem numa fase de desenvolvimento em que percecionam de forma significativa a globalidade do real. A segunda razão refere-se à utilização imprescindível da integração para aceder à compreensão dos conhecimentos especializados e específicos. Deste modo, é fundamental que o professor articule simultaneamente múltiplos propósitos, sejam conteúdos, temas ou projetos, aplicados numa mesma atividade, as designadas estratégias interdependentes. Possibilitando, aos alunos, a construção de um saber global, ativo e significativo (Aires, 2011; Beane, 2003; Burnaford *et al.*, 2007; Pombo *et al.*, 1994; Russel-Bowie, 2006; Wharton-McDonald, Pressley & Hampston, 1998, citados por Cadima, Leal & Cancela, 2011).

Na opinião de Beane (2003), quando a utilização da integração do conhecimento é praticada nas escolas, este torna-se mais acessível e significativo para os alunos, especialmente se estiverem devidamente contextualizados com as suas experiências e interesses. Além disso, segundo o Ministério da educação (2004), a realização de aprendizagens integradoras possibilitarão a construção de novos conhecimentos, recriando e integrando os saberes adquiridos anteriormente. Murphy (2013) também partilha que, este tipo de abordagem pode ter um impacto positivo na conexão, aprofundamento e consolidação de aprendizagens. Para além disso, incentiva a motivação, a linguagem discursiva dos alunos e potencia a colaboração entre as crianças.

Na perspectiva de Zabalza (1992) a integração educativa “supõe uma autêntica conexão, na própria essência do modelo formativo, do educativo e do instrutivo num autêntico e

pleno desenvolvimento pessoal-funcional do sujeito” (p.39). Na mesma linha de pensamento Beane (2000) defende que

“(..) quando o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência - quando é coerente -, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo” (citado por Alonso, 2002, p. 63).

Neste ponto de vista, são diversas as teorias que valorizam a integração no processo de ensino e aprendizagem. Segundo Alonso (2002), de entre as principais estão a psicologia piagetiana, a teoria da percepção da Gestalt e o construtivismo de Vygotski, Ausubel, Novak, Coll, Hendry. Estas correntes teóricas têm vindo a reforçar a necessidade da integração curricular. Enfatizando “(...) a ideia de que a aprendizagem não se produz por simples adição ou acumulação de novos elementos à estrutura cognitiva do aluno, mas antes pelo estabelecimento de numerosas e complexas relações entre os seus esquemas de conhecimento” (*ibidem*, p. 69).

Desta forma, importa promover atividades de integração, em que se estruturam os conteúdos e as competências a desenvolver em sequência de aprendizagens interligadas, a fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos. Para além disso, as atividades integradoras do ensino auxiliam uma maior motivação intrínseca do aluno, que lhe permite estabelecer relações entre as aprendizagens, atribuindo sentido e significado ao conhecimento e estimulando a sua compreensão e aplicação em novas situações, relevantes para o desenvolvimento integral dos alunos. (Alonso 2001; Beane, 2002, citados por Alonso, 2002).

### **Modelos de integração**

Ao longo do processo de pesquisa, foi possível identificar diferentes categorias de organização para o termo integração. Pombo *et al.* (1994) consideram três níveis hierárquicos, no que respeita ao nível de realização da integração: “nível macro”, “nível intermédio” e “nível micro” (p. 40). O nível macro diz respeito ao momento da elaboração do currículo nacional, ou seja, como o próprio nome indica, o mais abrangente. Neste tipo de integração são consideradas as opções filosóficas, políticas e educacionais do país, de modo a se relacionarem e integrarem nas diferentes áreas do currículo. No nível intermédio, diz respeito ao momento de elaboração dos programas das várias áreas curriculares. A este nível a integração poderá ser realizada agrupando os programas das disciplinas de um mesmo ano de escolaridade ou determinando uma maior coerência entre

os programas das disciplinas dos diversos anos de escolaridade, a chamada progressão horizontal. Por último, o nível micro corresponde ao momento da elaboração de situações de ensino, aquando da conceção da planificação, responsabilidade dos docentes, e da sua efetiva realização.

Os mesmos autores categorizam outros três tipos de integração, agora tendo em conta a duração da experiência de integração desenvolvida, denominando-se por: “situação pontual”, “localização temporal mais alargada” e “ano/ciclo de escolaridade” (*ibidem*, p. 45). O primeiro diz respeito à realização de uma experiência de integração num curto período de tempo, por exemplo uma atividade concreta ou um número reduzido de aulas. No segundo tipo, a integração é realizada tendo por base um período de tempo mais alargado, por exemplo a duração de um dos períodos escolares. Para finalizar, o terceiro tipo de integração poderá ocorrer num período mais longo, por exemplo um projeto com a duração de um ano letivo.

Russel-Bowie (2006) propõe três modelos de integração, designados por: “service connections”, “symmetric correlations” e, por último, “syntegration”. Citando Marques (2015), o primeiro modelo caracteriza-se pelo aperfeiçoamento da aprendizagem de uma área do saber através da utilização de materiais e recursos de outra área. O autor descreve como exemplo, quando é utilizada uma canção (Música) sobre o alfabeto (Português) e esta serve de recurso para facilitar o processo de memorização do alfabeto.

O segundo modelo, “symmetric correlations” é utilizado quando duas áreas distintas recorrem à utilização de recursos, ideias ou materiais idênticos, para atingir os objetivos de intencionalidade educativa específicos em cada área, ou seja, as intencionalidades educativas formuladas pelo professor na utilização de um mesmo recurso, ideia ou material compreendem, de forma simétrica, igualmente ambas as áreas. A título ilustrativo, e retomando o exemplo anterior, é utilizada uma canção sobre o alfabeto com objetivos de desenvolver aprendizagens sobre as especificidades de Português e da Música.

Por último, o terceiro modelo, “syntegration”, ocorre quando os docentes planificam, de forma intencional, conteúdos, temas ou conceitos gerais partilhados por várias áreas e domínios curriculares, com o intuito da sua exploração as torne mais significativo, dentro de cada área ou domínio.

## **Pluridisciplinaridade/ Transdisciplinaridade/ Interdisciplinaridade**

Vários são os autores que utilizam diversos termos respeitantes à integração entre duas ou mais disciplinas. Na opinião dos autores Pombo *et al.* (1994) esta é uma questão terminológica, sendo que esta terminologia não é unanimemente reconhecida. A integração entre diferentes disciplinas/área curricular varia consoante o nível de integração que se pretende estabelecer. Assim, os autores categorizaram três graus de integração entre as disciplinas, tendo em conta o seu nível de intensidade: pluridisciplinaridade, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade. Seguindo a linha de pensamento dos autores, os conceitos referidos anteriormente devem ser vistos como o processo progressivo da integração pedagógica.

Pluridisciplinaridade engloba o nível mínimo de integração entre duas ou mais disciplinas, em que os seus conteúdos abordados numa área podem ser abordados simultaneamente noutra área, através de uma coordenação paralela. “Sendo cada disciplina independente e detentora do seu domínio próprio, da sua linguagem específica e da sua metodologia, considerando-se não ser legítimo que se lhes exija esforço de intersecção” (*ibidem*, p. 39).

No que respeita à transdisciplinaridade, contrariamente à pluridisciplinaridade, compreende o nível de integração disciplinar máximo que seria possível alcançar num sistema de ensino. Os autores apontam a transdisciplinaridade para o “(...) regresso ao fundamento último de todos os saberes e para a possibilidade da unificação total dos conteúdos” (*ibidem*, p.40), ou seja, para a globalidade do conhecimento do mundo, onde as fronteiras entre as disciplinas desapareceriam conduzindo à fusão dos diversos campos disciplinares.

Por fim, a interdisciplinaridade situa-se entre a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade, ou seja, o nível de integração encontra-se entre ambos os termos. Assim, a interdisciplinaridade “(...) implica um esforço de exploração dos contributos e resultados das diversas disciplinas, de confronto e cruzamento das metodologias, de transposição conceptual, de procura de linguagens comuns” (*ibidem*, p. 40), ou seja, seria a “(...) efetiva integração das disciplinas no nível dos conceitos e métodos” (Amato, 2010, p. 37).

### **2.2. A MÚSICA E A INTEGRAÇÃO CURRICULAR**

Diversos são os autores que referem, nas suas teorias ou estudos, a importância da música na aquisição e desenvolvimento de diferentes competências. Esta ideia, também se

encontra expressa no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) onde é enfatizado a sua importância “na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências” (p. 165). O domínio da música é posto como elemento de excelência na integração com as restantes áreas do currículo, pois, através da prática de experiências artísticas são mobilizados diversos saberes, entre os quais “(...) culturais, científicos e tecnológicos” (*ibidem*, p. 166).

Vasconcelos (2006) também demonstra a importância da integração no ensino da Música. Para tal, menciona que cabe ao docente refletir sobre as atividades, as estratégias, o repertório de qualidade e os recursos materiais a integrar nas propostas educativas, de modo a proporcionar um ambiente educativo rico e de qualidade. O autor refere, ainda, que devem ser consideradas propostas educativas relacionadas com a audição, interpretação, composição e culturas musicais nos contextos. Importa, igualmente, segundo Amato (2010), analisar os conhecimentos prévios e os interesses musicais dos alunos, para que, com base neste diagnóstico, seja estruturada uma proposta educativa devidamente contextualizada ao grupo. Por fim, é também função do docente “integrar a música aos conteúdos, de forma agradável” (Lima & Mello, 2013, p. 104).

Considerando os pressupostos acima enunciados, os objetivos propostos para o presente estudo, as Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, 2006) e, por fim, o documento de Organização Curricular e Programas (ME, 2004) foram basilares para delinear este estudo. Assim, o conjunto de propostas pedagógicas implementadas inclui a audição, interpretação e a composição, obedecendo uma sequência lógica, sendo que “(...) as práticas musicais podem envolver mais do que uma atividade em simultâneo” (Vasconcelos, 2006, p. 4).

Na opinião de Amato (2010), desde a “sua origem a música é tida como elemento essencial para uma formação integral” (p. 43) e, por isso, as crianças devem ter a oportunidade de experienciar aprendizagens na área da música. Assim, através de propostas educativas no domínio da Música potenciam-se a integração de conhecimentos com as várias áreas do currículo. As atividades musicais podem

“(...) dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que [...] para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de

beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas” (Snyders, 1992, citado por Amato, 2010, p. 43).

Segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (2001), a exploração das conexões da integração da Música com outras áreas do conhecimento pode contribuir não só para a transferência de saberes, como também para uma compreensão mais profunda do próprio domínio. Milhano (2008) acrescenta, que a integração da música não desenvolve somente a literacia musical, “mas também capacidades linguísticas, motoras e de coordenação, sociais, emocionais e cognitivas” (citado por Santos, 2014, p. 34).

Burnard (2013), também defensor dos mesmos ideais, acrescenta “Creative participation in music helps children to do better right across the whole curriculum” (p. 10). O autor, citando Marques (2015), é da opinião que as atividades de integração musical devem ser estimuladas, de modo a permitir um bem-estar emocional e social da criança e, ainda, contribuir para a sua compreensão da cultura e do mundo que a rodeia. Além disso, menciona que a criança através da aprendizagem da Música “desenvolve a criatividade, a coragem, aumenta o seu nível de motivação e acredita ser capazes de pensar e de criar Música” (Burnard, 2013, citado por Marques, 2015, p. 37).

Na perspetiva de Wuytack e Palheiros (1995) a integração da Música, num sistema que visa o desenvolvimento integral do aluno, “(...) também contribui para a formação geral das várias componentes da personalidade, como os factores cognitivo e afetivo, a capacidade de coordenação motora, a integração social e cultural” (p. 10). Lima (2011) considera que através da integração da Música a criança “(...) cresce emocionalmente, afetivamente e cognitivamente, desenvolve coordenação motora, acuidade visual e auditiva, bem como memória e atenção, e ainda criatividade e capacidade de comunicação” (citado por Lima & Mello, 2013, p. 104). Os autores, ainda, referem que integração da Música possibilita a aprendizagem linguística, a capacidade de expressão, o desenvolvimento do sentido crítico e estético da criança.

Por sua vez, Levenduski (2005) referencia que a implementação de propostas educativas integradoras entre várias áreas do currículo cria oportunidades de aprendizagem e aumentam o interesse dos alunos. Para além disso, menciona que estas experiências fornecem benefícios para os alunos e para o professor. Desta forma, é imperativo que se envolva os conteúdos da Música com outras áreas curriculares, na intenção de facilitar o entendimento dos conteúdos. Assim, “pode-se aferir que a música torna-se valiosa, desde

que seja utilizada de forma certa para o conteúdo certo (...)” (Lima & Mello, 2013, p. 104), a fim de originarem aprendizagens lúdica aos aluno.

### 2.3. A CANÇÃO COMO INTEGRAÇÃO NA ÁREA DO PORTUGUÊS

De acordo com Milhano (2009) a participação das crianças em experiências de aprendizagem musical diversas contribui para a obtenção de resultados mais positivos para o desenvolvimento da linguagem e em atividades musicais futuras. Tratando-se da integração da Música na área curricular do Português, importa referir que o professor possui diversas formas de o fazer, quer seja por diferentes estilos ou géneros musicais, adequado às competências que pretende que os alunos desenvolvam. Deste modo, o género canção proporciona e facilita a integração na Língua Portuguesa pelo seu carácter híbrido, melodia e letra (Manzoni & Rosa, 1998; Tatit, 2004, citado por Targas & Joly, 2009). Silva (2012) considera que “Com as canções, a criança pode aprender os aspetos musicais, como também perceber melhor a sua língua materna (estrangeira (s), numa fase mais avançada) e ainda saber interpretá-la e usá-la corretamente” (p. 26).

O Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) refere que através da composição de peças musicais e do canto, a criança desenvolve a comunicação verbal e escrita, ou seja, está a desenvolver aprendizagens relacionadas com a língua. Para além disso, apropria-se do vocabulário musical na descrição, análise e interpretação dos sons. Lima (2001) é da opinião que a utilização da canção é um recurso de excelência para o docente treinar a leitura, “(...) tanto que os mais tímidos muitas vezes se tornam participativos, começam a se expressar com menos inibição nas aulas” (citado por Lima & Mello, 2013, p. 104). Os autores, ainda, defendem que “toda e qualquer música cantada na sala de aula deve buscar um espaço para evocar, pensar, criar meios próprios de expressão, para representar o movimento interior de compreensão de situações vivenciadas” (*ibidem*), potenciando uma aprendizagem significativa.

Gada (2005) menciona a importância de diversificar as estratégias para o ensino do Português, tornando-as experiências motivadoras e potenciadoras do desenvolvimento do pensamento crítico. Neste sentido, menciona que o Português é uma área que interliga diretamente com a canção, através da oralidade e da escrita. A autora acrescenta que a canção contém um papel preponderante na construção dos sentidos no processo de leitura, tal como conclui no estudo que desenvolveu “(...) a canção possui um material riquíssimo para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento da leitura” (p. 120). Sampaio (2008)

também enfatiza tais ideais e reconhece que a utilização da canção possibilita ao aluno a oportunidade de desenvolver competências ao nível da leitura e da escrita.

Manzoni e Rosa (2010) defendem que a utilização da “canção é fundamental na sala de aula, não apenas para o desenvolvimento da produção de texto, conhecimento de gêneros e apreciação musical, mas, também, pelo fato de despertar emoções, pensamentos críticos (...)” (p. 16), capazes de sensibilizar para questões e problemáticas do quotidiano, de resgatar a cultura, por fim, constituir-se fonte de conhecimento dos alunos. Raposo (2009) acrescenta que a canção permite dar a conhecer um “valioso repertório não só a nível musical, mas também literário, pois a poesia e a música são elementos que caminham a par um do outro” (p. 17). Sampaio (2008) considera que a canção é um recurso didático fulcral para o desenvolvimento da criatividade, da imaginação e da capacidade crítica, promovendo a consciência ao nível social e político.

Silva (2012) entende que a Música tem a capacidade de reunir as diversas áreas do conhecimento e do saber, concretamente com a área curricular de Português. Na perspectiva do autor, quando a criança escuta e canta desenvolve capacidades ao nível da linguagem. Para além disso, refere que a canção é uma ferramenta fundamental “para alfabetizar, resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento pela criança. A música não só atrai a criança como a motiva, tornando-a mais atenta ao que o professor pretende” (*ibidem*, p. 36). Antunes (2013) acrescenta que o uso da canção como estratégia para a aquisição de vocabulário, se revelou uma estratégia adequada. “Através da audição de canções as crianças desenvolveram a sua consciência lexical (...)” (*ibidem*, p. 74), produzindo e compreendendo o léxico, para além disso, “(...) aprenderam novo vocabulário e consolidaram algum vocabulário anteriormente adquirido” (p. 74).

Silva (2012) defende que a integração da canção, em práticas pedagógicas, estimulam e facilitam o desenvolvimento de várias competências, “(...) aumenta o interesse pelas aprendizagens, ajuda a descontrair, desenvolve ritmos, melhora a interação uns com os outros (...)” (p.73), também, “(...) potencia a concentração, a memorização, a consciência corporal, a coordenação motora, momentos de desinibição, contribuindo assim para o desenvolvimento motor, psíquico, afetivo e social da criança” (*ibidem*, p. 85). Tal como refere Pombo (1994), ao integrar a canção com as outras áreas de saber, o aluno recebe “(...) uma informação mais cativante, rica, actualizada e de mais fácil

acesso.” (p. 16), tornando a aprendizagem mais eficiente, pois é uma forma lúdica, literária e poética.



## CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas tomadas ao longo do processo investigativo. Assim, apresentam-se quatro pontos principais: a descrição do estudo, a caracterização dos participantes do estudo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados, por último, as técnicas de análise dos dados. No primeiro ponto, é apresentada a questão-problema, os objetivos da investigação, o contexto onde foi desenvolvido, bem como uma breve explicitação dos três momentos em que se desencadeou o estudo. No segundo ponto é apresentado uma breve caracterização dos participantes no estudo. No terceiro e quarto ponto, é realizada uma caracterização dos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados no estudo. Por fim, são apresentadas as técnicas de análise dos dados.

### *3.1. DESCRIÇÃO E JUSTIFICAÇÃO DO ESTUDO*

O presente estudo decorreu durante a prática pedagógica no 3.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do Ensino Básico. A referida prática foi realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que o papel da investigadora era desempenhado pela mestranda.

O processo investigativo pretende compreender o papel da integração pedagógica no processo de ensino e aprendizagem da área do Português numa turma de 3.º ano do 1.º ciclo do Ensino Básico, centradas na utilização de propostas educativas do domínio da Música. Nesse sentido, foi formulada uma questão de partida: “De que forma a integração da Música pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Português no 3.º ano de escolaridade?”. De forma a responder à questão previamente apresentada, formulou-se três objetivos:

- I- Perceber que estratégias pedagógicas podem ser utilizadas para integrar a música no processo de ensino e aprendizagem do Português no 3.º ano de escolaridade;
- II- Entender de que forma a utilização da canção, enquanto instrumento de integração, promove aprendizagens;
- III- Compreender o potencial integrador da canção no 3.º ano de escolaridade.

Para a concretização do estudo recorreu-se ao paradigma de cariz qualitativo, que se caracteriza pela preocupação do investigador em compreender e analisar fenómenos,

tendo em conta as percepções dos participantes do estudo (Sousa, 2009). Tal como menciona Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa em educação assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos, no entanto, menciona que se trata de uma forma de investigar ideias privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação. O mesmo autor acrescenta que o investigador “(...) introduz-se no mundo das pessoas que pretende estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança” (p.16), procurando compreender diversos pontos de vista, num determinado período de tempo. Coutinho (2011) cita Pacheco (1993) para partilhar que este tipo de investigação recorre também ao estudo das interações e ações individuais dos participantes do estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa descreve-se em cinco características: na primeira, o investigador é identificado como o principal instrumento de recolha de dados, já que se insere no ambiente natural que pretende estudar; na segunda, identifica este tipo de estudo como descritivo, uma vez que recorre às palavras, às imagens e os seus dados são representados por transcrições de entrevistas, registos fotográficos e videográficos e notas de campo; na terceira, é mencionado o interesse do investigador pelo próprio processo de investigação do que unicamente aos resultados finais; na quarta, é referido o carácter indutivo na análise dos dados, ou seja, o investigador chega à compreensão dos fenómenos à medida que os dados recolhidos são agrupados; por último, na quinta característica, é indicado o significado como importância vital deste tipo de abordagem, pois o significado atribuído às palavras, aos acontecimentos e aos objetos são fundamentais para interpretar e compreender os participantes da investigação.

Cook e Reichardt (1995) acrescentam que este paradigma de estudo se fundamenta na realidade, na observação naturalista e não generalizável (estudos de caso). Esta tipologia de estudo postula uma conceção holística, subjetiva e orientada para o processo.

O estudo realizado caracteriza-se, também, como um estudo de caso. Na opinião de Sousa (2009), a essência do estudo de caso foca-se na investigação de um fenómeno em profundidade no seu ambiente natural, trata-se, por isso, de estabelecer o foco da investigação num contexto particular. Merriam (1998, citado por Bogdan & Biklen, 1994, p.89) menciona que este tipo de estudo “(...) consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo (...)”. Freixo (2010) acrescenta que se trata de um método que exige uma maior intervenção e participação do investigador. “A sua finalidade será

descrever de modo preciso os comportamentos do indivíduo (...)” (*ibidem*, p.109), ou de um conjunto de indivíduos, neste caso. Assim, pressupõe-se que o investigador selecione, de forma antecipada, o tipo de comportamento que pretende estudar.

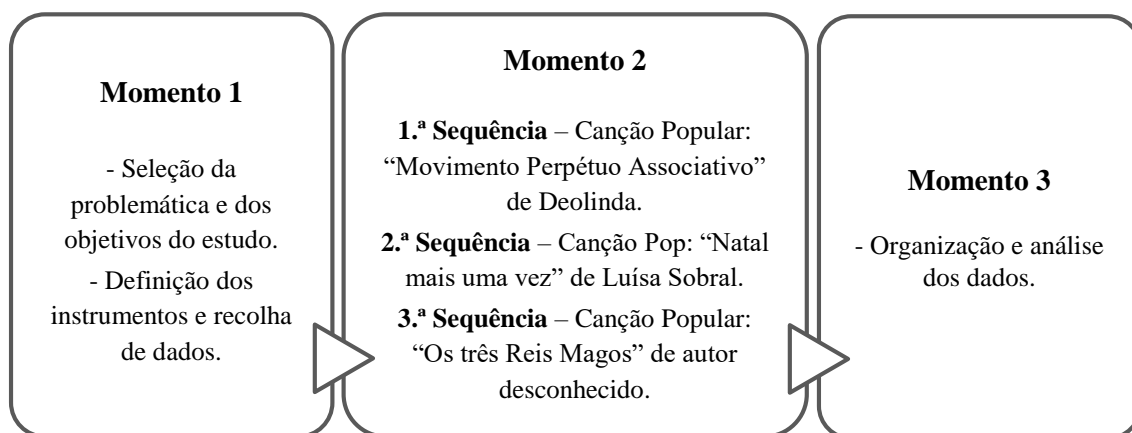
O estudo realizado, de acordo com Bogdan e Biklen (1994) refere-se a um estudo de caso de observação, já que a recolha de dados ocorre através da observação participante como forma de recolha de dados. Também, pelo foco da investigação centrar-se nas ações dos participantes em sala de aula.

A realização do presente estudo envolveu fases distintas, organizadas, essencialmente, em três momentos. No primeiro momento, foi selecionada a problemática do estudo e os respetivos objetivos, ainda, foram definidos os instrumentos e técnicas a utilizar durante a recolha de dados.

No segundo momento do estudo, foram implementadas, para todos os alunos da turma, três sequências pedagógicas envolvendo o domínio da Música através da integração da canção na área curricular do Português. A primeira sequência foi desenvolvida a partir da audição da canção “Movimento Perpétuo Associativo” da banda Deolinda. Já a segunda sequência teve como ponto de partida a audição da canção “Natal mais uma vez” de Luísa Sobral. Por último, a terceira sequência iniciou-se com a audição da canção popular intitulada por “Os três Reis Magos” de autor desconhecido. Como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se, em todas as sequências pedagógicas, as notas de campo, os miniquestionários e as fichas de trabalho. Assim, no final de cada atividade de audição, as crianças preencheram uma pequena ficha de trabalho para posterior análise. As crianças, também, responderam a um miniquestionário no final da atividade ou da sequência didática, sendo analisados posteriormente. Importa referir que em todas as sequências didáticas de integração planificadas, essenciais para a realização do estudo, recorreu ao modelo “symmetric correlations”, definido por Russel-Bowie (2006). Por definição este modelo utiliza o mesmo material (neste caso a canção) em áreas curriculares ou domínios diferentes (neste caso no domínio da Música e área curricular do Português), de modo a atingir objetivos particulares de cada área e domínio.

Por último, no terceiro momento, de modo a ser possível proceder à análise dos dados, as respostas aos miniquestionários foram organizadas por categorias, em tabelas, por forma a sintetizar a informação e permitir uma leitura mais fácil e objetiva dos dados.

Para facilitar a percepção da estrutura do processo investigativo, a figura 3 apresenta uma síntese do desenho do estudo, respeitando a ordem do seu desenvolvimento.



**Figura 11:** Desenho do estudo

Para a elaboração do estudo, a investigadora teve o cuidado de colocar em prática alguns princípios éticos para trabalhar com os participantes. Neste sentido, importa referir que houve a preocupação de questionar os participantes sobre a sua disponibilidade em auxiliar o estudo, explicando-lhes o contexto e o objetivo com que estava a ser desenvolvido e assegurar o seu anonimato. Tal como refere Bogdan e Biklen (1994), as identidades dos participantes no estudo devem ser protegidas, eles devem estar conscientes da sua participação no estudo, assim, devem ser tratados de forma respeitosa.

### *3.2. CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES*

Os participantes no estudo integram uma turma de 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sendo que onze são do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. Cerca de dezoito crianças eram de nacionalidade portuguesa e os dois restantes de nacionalidade russa e brasileira. As três sequências educativas relacionadas com a música foram implementadas e desenvolvidas com a participação de todos os elementos da turma, que se demonstraram muito recetivos e participativos em cada uma delas, apesar da existência de alguma diferença nos ritmos de trabalho dos vários alunos.

De acordo com as informações facultadas pela orientadora cooperante, apenas uma criança estava referenciada com Necessidades Educativas Especiais, nomeadamente com dislexia, realizando as tarefas propostas com alguma dificuldade. Do grupo de crianças,

um aluno apresentava dificuldades em se concentrar e permanecer atento, sendo necessário uma constante solicitação da sua parte para completar as atividades propostas. Outras três crianças demonstravam dificuldade de aprendizagem, principalmente ao nível do Português e da Matemática. A partir das observações realizadas, é possível afirmar que os alunos eram muito participativos e que se entreajudavam uns aos outros. Os alunos evidenciavam uma grande heterogeneidade ao nível da maturidade, uma vez que existiam quatro alunos retidos no 3.º ano, um deles pela segunda vez, o que de certa forma dificultou o trabalho desenvolvido.

Na área do Português, ao nível do domínio da linguagem oral, o grupo mostrava uma grande compreensão do oral retendo as informações essenciais do discurso produzido. Ao nível da expressão oral, os alunos apresentavam uma linguagem corrente e maioritariamente conseguiam expor as suas ideias, opiniões e raciocínios com coerência. O desenvolvimento lexical dos alunos não era muito diversificado, encontrando-se em expansão através das aprendizagens que iam realizando. Ao nível do conhecimento fonológico, na sua maioria, os alunos conseguiam com facilidade distinguir os sons da fala. Ao nível do domínio da leitura, quatro alunos com mais dificuldades realizavam uma leitura palavra a palavra, por vezes silabada, no sentido em que ainda se encontravam na fase da decifração, realizando a correspondência grafema e fonema para ler as palavras. Os restantes conseguiam ler fluentemente.

No domínio da Música, ao nível da perceção sonora e musical, o grupo identificava auditivamente características rítmicas e melódicas e, ainda o timbre de alguns instrumentos musicais. Ao nível da interpretação e comunicação, os alunos cantavam em grupo e já apresentavam publicamente algumas interpretações nas festas da escola. Ainda, houve quatro alunos que cantaram individualmente para a turma. Ao nível da criação e experimentação, os alunos exploravam ideias sonoras através do próprio corpo (bater palmas, bater o pé, bater com a palma da mão na mesa, etc.). Por fim, ao nível das culturas musicais nos contextos, os alunos reconheciam a música como parte integrante do quotidiano assim como a existência de diferentes estilos musicais. Alguns alunos associavam as aulas de dança que frequentavam, em especial o Hip Pop a algumas culturas e estilos musicais. Importa referir que, para além dos alunos que frequentavam as aulas de dança, o único contacto da turma com o domínio da música dizia respeito às experiências de Educação Musical na própria escola realizadas uma vez por semana.

### *3.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS*

Ao longo desta investigação, de forma a ser possível responder à questão de partida e aos objetivos formulados, recolheram-se dados através de diferentes instrumentos, obtendo-se uma recolha de dados diversificada. Sousa (2009) menciona que os instrumentos de recolha de dados “(...) são os meios técnicos que se utilizam para registar as observações ou facilitar o tratamento experimental” (p.181). Destacam-se, portanto, os seguintes instrumentos de recolha de dados: notas de campo, miniquestionários e as listas de verificação.

#### **Instrumentos de recolha de dados**

##### **Notas de campo**

As notas de campo segundo Bogdan e Biklen (1994) constituem-se como sendo “(...) o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha (...)” (p.150). Para além disso, assinala as notas de campo como a base para a investigação qualitativa e, nesse sentido devem ser detalhadas e precisas. Deste modo, registamos os pontos essenciais para que, posteriormente, possamos reconstruir a exposição e desenvolvê-la.

No decorrer das propostas educativas foram registados pela investigadora algumas notas significativas. Estas notas referenciam algum comentário, ação, observação ou questão colocada por parte dos alunos. Este instrumento foi utilizado cinco vezes pela investigadora durante o processo investigativo, três registos na primeira sequência didática, nomeadamente um por cada atividade desenvolvida (audição, interpretação e audição). Os restantes registos foram utilizados, um na sequência didática II e, por último, outro na sequência didática III. No anexo II ao IV encontram-se as transcrições das notas registadas.

##### **Miniquestionário**

Este instrumento de recolha de dados foi utilizado quatro vezes no decorrer do processo investigativo. A sua aplicação foi realizada no final de cada atividade de integração (atividade de audição e interpretação da primeira sequência didática) ou no final da sequência didática (II e III). As questões apresentadas foram sempre as mesmas. Recorreu-se a questões abertas, nas quais os alunos poderiam exprimir-se e justificar

livremente as suas ideias, sentimentos e opiniões (Sousa & Baptista, 2011). Nestes registos as crianças referiram as emoções que sentiram, o que aprenderam e as dificuldades sentidas no decorrer da sua participação nas propostas educativas. No anexo I pode observar-se, a título ilustrativo, alguns miniquestionários respondidos pelas crianças.

Os registos foram sempre elaborados de forma individual para que não houvesse influência de ideias, opiniões nas respostas. As regras de resposta ao miniquestionário foram explicitadas sempre que aplicados. Este instrumento pretendia compreender melhor a opinião das crianças relativamente às atividades implementadas e, conseqüentemente, o papel da utilização de uma estratégia integradora no processo de ensino e aprendizagem.

### **Listas de Verificação**

Este instrumento foi aplicado quatro vezes durante o processo de recolha de dados, em momentos distintos. Foi utilizado três vezes durante as atividades de audição (uma por cada sequência didática) e, foi utilizado uma vez após a atividade de criação da sequência didática I. Este instrumento foi utilizado, como forma de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos nas atividades referidas anteriormente.

Na opinião de Neves *et al.* (1994), este instrumento tem como objetivo o registo simples de aprendizagens ou de comportamentos individuais. Reis (2011) acrescenta que se trata do “instrumento mais objetivo e mais fácil de aplicar” (p. 32), sendo que cabe ao observador registar a presença do comportamento ou acontecimento considerado desejável, organizados por áreas/dimensões.

O preenchimento das listas de verificação decorreu durante a observação participante, mas também se apoiou nos registos audiovisuais realizados. As listas referidas foram construídas pela investigadora tendo em conta os objetivos propostos em cada atividade, ou seja, variam de acordo com a atividade. Neste sentido, as listas de verificação fornecem dados sobre as competências planificadas e desenvolvidas pelos alunos. De forma a manter o anonimato dos participantes, foi atribuída uma letra (maiúscula) do alfabeto a cada criança. Para além disso, importa referir que sempre que o aluno revelou o desempenho pretendido lhe foi atribuído um “✓” e quando o aluno não respondeu à

questão, um “NR”, ainda foi atribuído um “F” aos alunos que não compareceram no dia da atividade.

As listas de verificação foram utilizadas como instrumento auxiliar à prática de avaliação formativa das aprendizagens dos alunos, decorrentes das propostas educativas implementadas. Neste sentido importa compreender qual o papel da avaliação formativa no processo de aprendizagem dos alunos. Assim, “a avaliação formativa pressupõe um conjunto de práticas variadas que se integram no processo de ensino-aprendizagem e que procuram contribuir para que os alunos se apropriem melhor das aprendizagens curricularmente estabelecidas como importante” (Cortesão, 1993, citado por Leite & Fernandes, 2003, p. 41).

Deste modo a avaliação formativa pretende assim determinar “a posição do aluno durante uma unidade de ensino, no sentido de identificar obstáculos e de lhes dar solução.” (Ribeiro, 1989, citado por Barreira, Boavida & Araújo, 2006, p. 97). Deste modo, avaliação formativa poderá ter lugar tantas vezes quantas o professor achar conveniente ao longo de uma unidade de aprendizagem, devendo tal avaliação, sempre que possível, ser permanente ou contínua (*ibidem*).

Acente nestes pressupostos, optou-se por este tipo de avaliação no decorrer das atividades de audição por forma a compreender se as aprendizagens estavam a ser adquiridas e mobilizadas nas atividades de audição seguintes, possibilitando assim observar, através dos registos nas listas de verificação, se houve progressão no decorrer das atividades ou não. Ainda foi utilizado no final da sequência didática I, numa atividade de criação de uma letra para a canção explorada, de forma a averiguar se foram adquiridos e aplicados

Para Cardinet (1990, citado por Barreira *et al.*, 2006), a avaliação formativa é uma modalidade que tem por finalidade orientar o aluno no seu trabalho escolar, procurando identificar e situar as suas dificuldades com a intenção de o ajudar a descobrir modos de progredir na aprendizagem. Assim, o professor deve realizar a avaliação ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, desde o início do ano letivo até ao fim, ao iniciar o ano letivo ou numa unidade de estudo.

Este tipo de avaliação auxiliou a investigadora a definir as estratégias a seguir na implementação das propostas pedagógicas, no âmbito do estudo e, ainda, a facilitou a sua adequação ao grupo.

Em suma, a avaliação formative é interna ao processo de ensino-aprendizagem e interessa-se mais pelos processos do que pelos resultados. Para o professor serve, através das informações recolhidas, reorientar a sua actividade. Para o aluno serve para auto-regular as suas aprendizagens, consciencializando-o de que a aprendizagem é produto a construir, ao qual ele próprio tem um papel fundamental nessa construção (Barreira *et al.*, 2006).

### **Técnicas de recolha de dados**

Torna-se necessário também referir que as técnicas utilizadas para a recolha de dados são a observação participante e o registo audiovisual. Por técnica de recolha de dados entende-se “(...) o conjunto de processos operativos que nos permite recolher os dados empíricos que são uma parte fundamental do processo de investigação” (Sousa & Baptista, 2011, p.70).

#### **Observação Participante**

De acordo com Coutinho (2011), neste tipo de estudo, o observador depende de muito tempo no contexto que observa, com o intuito de o compreender melhor, mas também assumir um papel ativo, interagindo com os participantes e, por isso, se diz que é um observador participante.

Carmo e Ferreira (1998) afirmam que, o investigador deve assumir-se como tal ao longo do processo investigativo junto do grupo de indivíduos que observa. Assim, assume diversos papéis sociais, participando ativamente no quotidiano da população observada. Neste tipo de observação, o investigador tem oportunidade de compreender profundamente o grupo em que está inserido, retirar informações e respetivas conclusões (*ibidem*). Para Quivy e Campenhoudt (1998) a técnica de observação participante consiste na recolha de dados junto do grupo que se pretende estudar.

Sousa e Baptista (2011) acrescentam que, ao desenvolver este tipo de observação, o investigador é o principal instrumento de investigação, uma vez que tem acesso direto às opiniões dos participantes com quem interage. De acordo com os mesmos autores, trata-se de uma situação em que “(...) o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos” (*ibidem*, p.89), contrariamente ao que sucede na observação não-participante em que o fenómeno é um processo externo ao investigador.

As observações realizadas durante a investigação referem-se sempre ao mesmo local: à sala de aulas da turma. Além disso, através das observações foi possível utilizar dois instrumentos já referidos, as notas de campo e as listas de verificação.

### **Registo audiovisual**

Bogdan e Biklen (2013) incentivam, a utilização desta tecnologia em investigações onde a natureza dos dados recolhidos são qualitativos. Assim, o registo audiovisual permite arquivar e analisar posteriormente os dados recolhidos durante a investigação, uma vez que constitui uma ferramenta útil de apoio à observação direta (Coutinho, 2011; Sousa, 2009).

As concretizações das três propostas educativas foram gravadas com recurso a um gravador áudio e vídeo. Estes registos realizaram-se sempre no mesmo local: na sala de aulas da turma.

### *3.4. TÉCNICAS DE ANÁLISE DE DADOS*

Após a recolha dos dados com recurso aos instrumentos e técnicas referidos anteriormente, seguiu-se a sua organização e, por isso, foi necessário recorrer a uma técnica de análise de dados: a análise de conteúdo. Tal como afirmam Quivy e Campenhoutdt (1998), os métodos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados têm funções complementares e, portanto, devem ser recolhidos, tendo em conta os objetivos e os procedimentos do trabalho.

#### **Análise de conteúdo**

A análise de conteúdo refere-se aos dados recolhidos através dos registos escritos pelas crianças e engloba três atividades de integração, tal como se pode comprovar nos anexos através dos quadros apresentados. Recorreu-se a esta técnica de modo a facilitar a organização, compreensão e interpretação da informação recolhida através dos miniquestionários que as crianças responderam no final de cada atividade. De acordo com Coutinho (2011), a análise de conteúdo trata-se de uma forma de avaliar o material recolhido, de acordo com regularidades, extraíndo a informação mais importante.

A análise de conteúdo segundo Bardin (2009), trata-se de um processo organizado em três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos dados,

a inferência e a interpretação. Estas etapas devem ser respeitadas bem como a ordem pela qual se encontram enumeradas. Deste modo, o investigador deve proceder à organização da informação, construindo um plano de análise. Posteriormente, deve ainda, tratar os dados obtidos tornando-os válidos e expressivos.

Quivy e Campenhoudt (1998) salientam que esta técnica permite tratar informações e testemunhos em ciências Sociais. Também Bardin (2009) complementa que é uma forma de procurar o verdadeiro significado dos dados recolhidos, analisando-os em profundidade. Esta técnica permite analisar e agrupar os dados tendo em conta a presença e ausência de características comuns, excluindo interpretações pessoais e espontâneas (Quivy & Campenhoudt, 1998).



## CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados recolhidos ao longo do processo investigativo. Os dados estão organizados de acordo com as etapas do processo investigativo. Assim, apresentam-se os dados relativos às três sequências didáticas realizadas. Para além disso, é referido o número de participantes em cada atividade. Importa referir que todas as atividades foram planificadas segundo o modelo de integração definido por Russel-Bowie (2006), “symmetric correlations”.

### *4.1. SEQUÊNCIA DIDÁTICA I*

Nesta sequência didática foram desenvolvidas três atividades de Música de acordo com as Orientações para o Ensino da Música no 1.º CEB (Vasconcelos, 2006): audição, interpretação e criação. Dado que em Português, nesta semana, a turma iria explorar a classificação de palavras de acordo com a posição da sílaba tónica pensou-se utilizar a canção “Movimento Perpétuo Associativo” de Deolinda. As atividades desenvolvidas na presente sequência didática tiveram início no dia vinte e três de novembro e concluíram-se no dia seguinte, vinte e quatro de novembro, com a participação de dezasseis de um total de vinte alunos. A planificação referente a esta sequência didática encontra-se no anexo IX.

#### **Atividade de audição**

O primeiro momento desta sequência didática foi iniciado com a audição da canção “Movimento Perpétuo Associativo” de Deolinda. Nesta atividade pensou-se trabalhar a noção de timbre, uma vez que este trata da qualidade particular do som que caracteriza a fonte sonora (Sousa, 2003).

Analisando a lista de verificação das respostas realizadas pelas crianças (anexo V), é possível verificar que doze foram capazes de identificar se o timbre era vocal ou instrumental, dado que um aluno não respondeu à questão e os restantes não acertaram. Contudo, apenas cinco alunos acertaram no número de timbres presentes na canção, sendo que sete alunos erraram e quatro não responderam. Todos os alunos acertaram na identificação do timbre feminino e também, foram capazes de identificar, pelo menos, um dos instrumentos musicais utilizados. Após a exploração da letra da canção foram colocadas duas novas questões. Assim, quando questionados sobre o primeiro verso da

letra da canção, somente metade dos alunos o nomearam e apenas cinco identificaram o número de estrofes presentes na letra da canção.

As notas de campo (anexo II), registadas pela investigadora, no dia referido permitem perceber que quatro alunos afirmaram já conhecer a canção e que já a tinham escutado com a avó ou na televisão. Apesar de ninguém saber o nome da canção, um aluno identificou o grupo musical e nomeou o nome da vocalista. Alguns alunos referiram conhecer outras canções do grupo musical, contudo não sabiam o nome de nenhuma dessas canções. De acordo com estes registos é possível notar que existiam dúvidas quanto ao estilo musical. Por fim, os alunos identificaram os dois instrumentos musicais utilizados na canção e identificaram a letra da canção como sendo escrita em verso.

Tendo em conta os miniquestionários respondidos pelos alunos, os dados foram organizados e apresentados num quadro, através da técnica de análise de conteúdo. Abaixo é exposta a referida análise de conteúdo, nas quais são expostas as respostas dadas pelos alunos e organizadas em quatro categorias: as emoções sentidas pelas crianças, as aprendizagens realizadas, as dificuldades sentidas e a preferência da atividade realizada.

**Quadro 1:** Análise de conteúdo dos miniquestionários da sequência didática I.- atividade de audição

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Transcrições (exemplos)</b>
Emoções sentidas na audição da canção	Felicidade (8)	“Senti Felicidade.” “Muita alegria.” “Senti que adorei.”
	Nenhuma (7)	“Nada.”
	Não resposta (1)	“classificar as palavras quanto à sílaba tónica”
Aprendizagens realizadas com a atividade de audição	A canção e as sílabas átonas (3)	“... sílabas tónicas são mais fortes e uma música.” “A música lindíssima e as sílabas tónicas e átonas.”
	A canção (3)	“Uma música.” “Aprendi uma música nova.”
	As sílabas tónicas e átonas (8)	“As sílabas átonas e tónicas.” “Aprendi que as sílabas tónicas são as fortes.” “Aprendi o que são sílabas tónicas e átonas.”
	O significado de penúltima e antepenúltima (2)	“...o significado de penúltimo e antepenúltimo.” “...o que significa penúltima e antepenúltima.”
Dificuldades sentidas na atividade de audição	Nenhuma (16)	“Eu não senti nenhuma dificuldade.” “... dificuldade nenhuma porque estive atenta.” “Nenhuma.”
Preferência durante a atividade de audição	Da canção (9)	“Da música.” “Gostei de ouvir as músicas seguidas.” “De ver os vídeos das músicas”
	Das sílabas (5)	“... quando fui ao quadro meter a palavra.” “Das sílabas átonas e tónicas.”

	Tudo (3)	“Eu gostei de tudo porque é divertido.” “De tudo.”
--	----------	---

No quadro 1, apresentado acima é possível observar que metade dos alunos referiu ter sentido felicidade ao escutar a canção. Sete alunos não sentiram nada. Das dezassete respostas obtidas, uma foi considerada nula por não responder ao que era pedido. Quanto às aprendizagens realizadas, três alunos manifestaram que aprenderam uma canção e, simultaneamente, o significado de sílabas tónicas, três alunos referiram uma canção nova e oito alunos mencionaram o significado de sílabas átonas e sílabas tónicas como aprendizagem. Por fim, dois alunos responderam que aprenderam o significado de penúltima e antepenúltima.

Relativamente às dificuldades sentidas, todos os alunos manifestaram não ter sentido dificuldades. Quanto à preferência durante a atividade de audição a maioria dos alunos (nove) responderam a audição/visualização da canção, cinco alunos referiram a identificação das sílabas átonas e das sílabas tónicas e dois alunos mencionaram ter gostado de tudo porque foi divertido.

Assim, a partir da realização da primeira atividade de Música é possível perceber que, à partida, os alunos já possuíam alguns conhecimentos no que respeita a elementos básicos da Música. Tal como evidência Vasconcelos (2006) devemos aproveitar e valorizar os conhecimentos e competências que as crianças realizam “em diferentes contextos formativos” (p. 6). É possível sugerir que os alunos desenvolveram aprendizagens quer na área de Português quer no domínio da Música.

Através dos dados obtidos, é possível sugerir que a integração e as estratégias utilizadas permitiram o desenvolvimento da literacia musical. Tal como refere Wuytack e Palheiros (1995) a audição da canção possibilitou, aos alunos, aprofundarem algum vocabulário específico de Música, respetivamente, o timbre, alguns instrumentos musicais, estilo musical, ainda, permitiu a aprendizagem de novo repertório musical. Ao nível do Português, os alunos identificaram e definiram sílabas átonas e sílabas tónicas a partir da letra da canção. Para além disso, exploraram o tipo de texto poético, nomearam o número de estrofes e versos que constituíam a letra da canção. Tal como Gada (2005) afirma, a canção é uma ferramenta fundamental na construção de sentidos desta área e deste domínio, auxiliando todo o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se interligam diretamente através da oralidade e da escrita.

É ainda possível observar que as crianças aplicaram vocabulário matemático (penúltima e antepenúltima) e dois alunos identificaram o seu significado como aprendizagem, como se verifica na no quadro acima, apesar de não ter sido intensional foi, naturalmente, integrada uma outra área curricular, demonstrando, assim, o carácter natural da integração de conteúdos entre áreas as área do saber.

### **Atividade de interpretação**

No segundo momento da sequência didática I realizou-se uma atividade de interpretação musical utilizando como recurso a canção “Movimento Perpétuo Associativo” de Deolinda. A presente atividade desenvolveu-se no mesmo dia, treze de novembro, com o mesmo número de participantes, dezasseis crianças. A planificação referente a esta atividade encontra-se no anexo IX.

Tendo em conta as notas de campo (anexo II), podemos sugerir que os alunos realizaram diversas aprendizagens relativas quer ao domínio da Música quer à área de Português. Foram identificadas as famílias dos instrumentos e atribuídos alguns exemplos, onde os alunos mostraram já ter alguns conhecimentos acerca deste tema. Também foram explorados conceitos como melodia, ritmo, velocidade e altura de voz, ou seja, elementos formais da música, de acordo com Wuytack e Palheiros (1995). Um aspeto no qual a investigadora verificou que os alunos sentiram alguma dificuldade foi referente à interpretação vocal em pequenos grupos, num momento em que cantavam mais pequenos (grupo das meninas e dos meninos), tendo sido observada a dificuldade que implicou escutar e com maior clareza a própria voz, o que lhes causou alguma inibição.

A turma conseguiu identificar as duas primeiras quadras da canção e, através da respetiva leitura exercitou competências ao nível da leitura conjunta e da coordenação, uma vez que a canção, de acordo com Lima e Mello (2013) é um recurso de excelência para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura. Para além disso, a utilização da canção possibilitou o treino da memória, tal como verificou Silva (2012) na realização do seu estudo, pois no final da atividade de interpretação vocal já cantavam sem recurso à leitura da letra da canção. Também, importa referir que partilha de opiniões acerca do tema da canção, potenciou o desenvolvimento do pensamento crítico, segundo a opinião de Gada (2005). Sem grande dificuldade os alunos conseguiram realizar todas as atividades, respeitando o ritmo da canção.

De seguida, é apresentado o quadro 2 que contém a análise de conteúdo dos miniquestionários referentes a esta atividade.

**Quadro 2:** Análise de conteúdo dos miniquestionários da sequência didática I.- atividade de interpretação

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Transcrições (exemplos)</b>
Emoções/ Sentimentos sentidos na interpretação da canção	Felicidade (6)	“Senti-me muito contente.” “Feliz.”
	Paixão (3)	“Senti paixão na música dentro de mim.” “Paixão.”
	Liberdade (3)	“Eu senti liberdade dentro de mim.” “Senti a liberdade.”
	União (2)	“União.” “Senti união.”
	Vergonha (2)	“Senti-me com muita força e um bocado de vergonha.” “Vergonha.”
Aprendizagens realizadas com a atividade de audição	A cantar (7)	“Aprendi a cantar.” “Aprendi a cantar à moda dos Deolinda.”
	Uma canção nova (4)	“Uma canção.” “Aprendi uma música.”
	Instrumentos musicais (2)	“Alguns instrumentos.” “O que parece um violino gigante é o contrabaixo.” “Aprendi o que são sílabas tónicas e átonas.”
	Fechar os olhos para sentir a música (3)	“... que é melhor fechar os olhos para sentir a música.” “... fechar os olhos e sentir a música é altamente fixe.”
Dificuldades sentidas na atividade de interpretação	Nenhuma (12)	“Em nada.” “Nenhuma.”
	Em acompanhar a música (4)	“Senti dificuldade a acompanhar a música.” “... para cantar porque estava envergonhada.”
Preferência na atividade de interpretação	Da canção (4)	“Da música.”
	De cantar(9)	“Gostei de estar com as professoras a cantar.” “Gostei mais quando eramos todos a cantar.” “Gostei mais de cantar.”
	Do ritmo (3)	“Eu gostei do ritmo.” “O ritmo.” “O ritmo da canção porque é alegre.”

Analisando as respostas dos alunos ao miniquestionário é possível verificar que, ao interpretarem a canção “Movimento perpétuo associativo”, seis alunos referiram sentir-se, de um modo geral, feliz. Três alunos afirmam ter sentido paixão e outros três sentiram liberdade. Também, dois alunos responderam ter sentido união e os restantes (dois) sentiram vergonha. É de salientar que, comparativamente às respostas do primeiro miniquestionário, neste, todos os alunos afirmam ter sentido algo. Relativamente à perceção dos alunos acerca das aprendizagens realizadas, podemos observar que todos asseveram ter aprendido algo com a sua participação na atividade de interpretação. Sete aprenderam a cantar, quatro aprenderam uma nova canção, dois identificam alguns

instrumentos musicais e três aprenderam que é melhor fechar os olhos para sentir a música.

No que diz respeito às dificuldades sentidas durante a atividade de interpretação, a maioria da turma (doze alunos) manifestaram não ter sentido qualquer dificuldade, enquanto que os restantes (quatro alunos) afirmam ter sentido dificuldade em acompanhar a canção. Por fim, quanto à preferência dos alunos sobre as tarefas realizadas durante a atividade de interpretação, mais de metade da turma (nove alunos) referiram ter preferido cantar, quatro alunos afirmam ter preferido a canção e os restantes (três) mencionam o ritmo da canção como preferência.

Depois de analisados os dados da presente atividade, pode sugerir-se que, de um modo geral, os alunos manifestaram gostar de interpretar a canção. A integração realizada permitiu que os alunos desenvolvessem competências ligadas “(...) a áreas de saber diferenciadas” (Vasconcelos, 2006, p. 4). Deste modo, aprenderam a interpretar vocalmente uma canção e, em simultâneo, conteúdos de Português, relacionados com a tipologia textual da letra.

### **Atividade de criação**

A atividade de criação musical realizada neste dia pertence à sequência de atividades iniciada no dia anterior a qual se centrou na canção “Movimento perpétuo associativo”. Neste dia, em Português, os alunos trabalharam conteúdos relativos à gramática, mais concretamente, à classificação de palavras segundo a posição da sílaba tónica e, portanto, foi proposta a criação de uma nova letra para a canção com a condição de utilizar, pelo menos, uma palavra aguda, grave e esdrúxula. Dezas seis alunos da turma criaram, individualmente, uma nova quadra para a letra da canção “Movimento perpétuo associativo” de Deolinda. A planificação da referida atividade encontra-se no anexo IX. Nesta atividade foi reforçada a exploração do ritmo da canção para que os alunos pudessem melhor criar a letra respeitando as regras indicadas. É fundamental que os alunos compreendam que é essencial respeitar o tempo da canção, mais concretamente, o seu ritmo como a disposição entre os sons e os silêncios (Sousa, 2003).

Analisando a lista de verificação relativa às quadras da canção criadas pela turma (anexo VI) é possível verificar que todos seguiram o modelo original da quadra da canção, iniciando os três primeiros versos por “Agora sim” ou “Agora não”, e utilizaram palavras

agudas e graves. No entanto, sete alunos não utilizaram palavras esdrúxulas e dois não recorreram a rimas no final dos versos. Ainda, pode constatar-se que apenas sete alunos conseguiram respeitar a métrica da canção original.

As notas de campo (anexo II) permitem compreender que foi pertinente a investigadora alertar e explicar aos alunos para a importância de respeitarem o ritmo da canção, pois observou que estavam com dificuldade nesse aspeto. Na apresentação das quadras criadas a maioria, recorreu à musicalidade e ao ritmo, embora nem todos tenham obedecido ao ritmo da canção original, sendo que cinco alunos apenas realizaram a leitura da quadra.

A integração realizada neste dia proporcionou aprendizagens quer na área de Português quer no domínio da Música. Os alunos compreenderam que, para criarem uma nova letra, era necessário respeitar determinados elementos da Música. Através da integração da canção, também, foi possível desenvolver competências ao nível da escrita, tal como reconhece Sampaio (2008). Recorrendo ao enquadramento teórico, ainda é possível afirmar que o aluno recebeu “uma informação mais cativante (...) e de mais fácil acesso” (Pombo, 1994), pela sua forma lúdica, literária e poética.

#### *4.2. SEQUÊNCIA DIDÁTICA II*

Na sequência didática II foram também desenvolvidas três atividades de Música: audição, interpretação e criação. Nesta semana, na área de Português, a turma iria realizar uma ficha de trabalho com alguns conteúdos trabalhados anteriormente de modo a rever e consolidar esses mesmos conteúdos. Para tal, pensou-se utilizar a canção “Natal mais uma vez” de Luísa Sobral, também, porque queríamos dar início ao tema do natal. As atividades foram desenvolvidas no dia catorze de dezembro com a participação de dezanove de um total de vinte alunos. A planificação referente a esta sequência didática encontra-se no anexo X.

Analisando a lista de verificação das respostas pelos alunos às questões colocadas durante a atividade de audição (anexo VII), é possível verificar que, após a segunda audição, quase toda a turma acertou nas questões relacionadas com: o número de timbres diferentes presentes na canção; se o timbre era vocal ou instrumental; ainda, o facto de reconhecerem que se tratava de um timbre feminino. Também, é possível constatar que grande parte da turma (13 alunos) foi capaz de identificar um instrumento musical e a respetiva família a que pertencia. Por fim, após a terceira audição, é possível observar que, do número de

respostas obtidas, todos os alunos foram capazes de identificar o assunto da canção e, apenas quatro não identificaram corretamente o número de estrofes.

De acordo com as notas de campo registadas pela investigadora (anexo III), é possível verificar que alguns alunos já conheciam a canção e referiram conhecer outras canções da intérprete, mas não nomearam o nome da intérprete, embora já a tivessem visto na televisão. Ainda, é possível constatar que após a explicitação do conceito andamento, facilmente, a turma classificou a canção como tendo um andamento lento.

No que diz respeito à atividade de interpretação, ainda nas notas de campo referentes a esta atividade, é possível sugerir que, inicialmente, os alunos apresentaram alguma descoordenação e alguns não estavam a cantar. No entanto, após a intervenção da investigadora as suas dificuldades foram supridas e os alunos tiveram atenção à velocidade e à altura da voz. Sem grandes dificuldades, a turma identificou e marcou a pulsação, com o auxílio da investigadora. Contudo, quando selecionaram outro som (timbre) para marcar a pulsação, voltaram a ter problemas de coordenação, em parte por falha da investigadora que deveria ter marcado e dado a indicação da entrada. Posteriormente, foi corrigido este lapso e a atividade correu muito melhor.

Para além da lista de verificação e das notas de campo, recorreu-se também aos miniquestionários como instrumento de recolha de dados. De seguida, é apresentada a análise de conteúdo relativa às respostas obtidas no final da sequência didática realizada neste dia.

**Quadro 3:** Análise de conteúdo dos miniquestionários da sequência didática II

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Transcrições (exemplos)</b>
Emoções sentidas	Felicidade (10)	“Senti-me feliz e calma.” “Felicidade a aprender.” “Alegria e amor.” “Feliz porque senti que aprendi.”
	Entusiasmo (3)	“Senti-me entusiasmado.” “Senti calor.” “Senti o coração a bater dentro de mim.”
	Saudade (2)	“Saudade do natal.”
	Ansiedade (1)	“Senti que estou ansiosa para o natal.”
	Não resposta (3)	“Senti que consigo.” “Gostei muito.” “Senti tudo.”
Aprendizagens realizadas	Uma nova intérprete (3)	“O nome da cantora.” “... já conhecia algumas canções mas a cantora não.”
	Classificar o verso quanto ao número de sílabas (3)	“... ver o nome do verso temos de separar as sílabas.” “... separar as sílabas para ver o nome do verso”

	A pulsação (6)	“A pulsação.” “A pulsação da canção.”
	Uma nova canção (5)	“... uma música que e eu não conheço.” “Aprendi uma música.” “Uma música da Luísa Sobral.”
	A sonhar podemos ver as coisas outra vez (1)	“... ao sonhar podemos ver as coisas outra vez”
	Não resposta (1)	“Aprendi várias coisas divertidas e educativas”
Dificuldades sentidas	Nenhuma (16)	“Em nada.” “Nenhuma.”
	A marcar a pulsação (3)	“A perceber a pulsação.” “Na pulsação da canção.”
Atividade preferida	De ouvir a canção (8)	“Ouvir a música.” “Gostei de tudo mas gostei mais da música.”
	De marcar a pulsação(6)	“De fazer a pulsação.” “Gostei de sentir a pulsação.” “De ver a pulsação.”
	Visualizar o vídeo da canção (3)	“Gostei de ver o vídeo da Luísa sobral” “Gostei quando vi o vídeo.”
	Tudo (2)	“Gostei de tudo.” “De tudo.”

Observando o quadro acima, percebe-se que grande parte da turma (dez alunos) respondeu ter sentido felicidade no desenvolvimento desta sequência didática. No entanto, dois alunos sentiram saudade e um aluno sentiu-se ansioso pela chegada do natal, uma vez que a canção se referia à noite de natal. Três alunos sentiram entusiasmo no decorrer da sequência didática II e três alunos não responderam ao que era pretendido.

No que diz respeito às aprendizagens realizadas pelos alunos, as respostas foram diversas, sendo que, seis alunos referiram ter aprendido a pulsação da canção e cinco alunos aprenderam uma canção nova. Três alunos aprenderam o nome da intérprete e três alunos aprenderam como classificar um verso de acordo com o número de sílabas. Um aluno aprendeu que, se sonhar, pode reviver momentos vividos, uma vez que este era o assunto da canção, reviver a noite de natal. Para além disso, uma das respostas foi considerada nula por não especificar concretamente nenhuma aprendizagem.

Quanto às dificuldades sentidas durante a sequência didática II, é possível constatar que a maioria da turma (16 alunos) afirma não ter sentido dificuldade. No entanto, três alunos mencionam que tiveram dificuldade em marcar a pulsação da canção. Para além disso, também, manifestaram a atividade preferida no decorrer da referida sequência didática. Oito alunos preferiram ouvir a canção, seis alunos de marcar a pulsação, três de visualizar o vídeo da canção e dois alunos referiram gostar de todas as atividades.

Nesta segunda sequência didática foi perceptível a melhoria quanto ao reconhecimento auditivo de timbres. Os alunos conseguiram com mais facilidade identificar a qualidade que caracteriza a voz de uma pessoa (Sousa, 2003), comparativamente à primeira sequência didática. Ainda, foram capazes de reconhecer que se tratava de uma música vocal. Para além disso, o conceito de pulsação foi entendido por grande parte da turma, pois demonstraram interesse em interpretar outros sons para marcar a pulsação, apropriando-se, assim, de novo vocabulário musical (Vasconcelos, 2006). Consideramos que o facto de poucos alunos nomearem aprendizagens na área do português, não significa que os conhecimentos não tenham sido mobilizados.

#### *4.3. SEQUÊNCIA DIDÁTICA III*

Na última sequência didática realizada foram desenvolvidas duas atividades de Música, audição e interpretação. Foi utilizado como recurso a canção “Os três reis magos” de intérprete desconhecido, uma vez que nos encontrávamos na véspera do dia de reis, cinco de janeiro. Para além disso, neste dia, os alunos trabalharam o texto descritivo. Assim, foi proposta a elaboração de um texto descritivo sobre os três reis magos. Nas referidas atividades participaram dezanove de vinte alunos. A planificação relativa a esta sequência didática encontra-se no anexo XI.

Observando a lista de verificação das respostas dadas pelos alunos a respeito da última atividade de audição (anexo VIII), é possível verificar que, após a segunda audição, todos os alunos que responderam acertaram na identificação do timbre vocal, sendo que dois alunos não responderam. No entanto, apenas oito alunos identificaram a existência de vários timbres. A maioria da turma (quinze alunos) identificou o estilo musical referente à canção escutada e treze alunos referiram pelo menos uma característica sobre o respetivo estilo musical. Também é possível observar que apenas dois alunos não referiram a existência de elementos formais da canção, como o refrão, um aluno não respondeu e os restantes (dezasseis alunos) identificaram a existência refrão, embora apenas treze alunos tivessem transcrito o primeiro verso do refrão e seis alunos não responderam.

Tendo em conta os registos escritos da investigadora, as notas de campo (anexo IV), neste dia é possível afirmar que a maioria da turma não associou a comemoração do dia de reis à sua visita ao menino Jesus. Alguns alunos, cerca de nove, afirmaram que já conheciam a canção através de atividades desenvolvidas na escola em anos anteriores. Referiram o

estilo musical depois da ajuda da investigadora e demonstraram mobilizar conhecimentos acerca deste, comparando-o com a canção utilizada na primeira sequência didática, designadamente quando afirmaram que a canção popular reflete a cultura de um povo, tal como refere Raposo (2009) a canção popular é o “resultado da tradição de um povo” (p. 11). Para além disso, foram capazes de classificar o andamento desta canção (lento) e compará-lo com o das canções trabalhadas anteriormente. Ainda, identificaram, facilmente, o refrão da canção. Por fim, é possível sugerir que a elaboração do texto descritivo, relativamente aos três reis, correu muito bem. Os alunos cumpriram a tipologia textual e elaboraram textos extensos e muito ricos em descrição. A maioria dos alunos imaginou somente as características físicas, mas, também, houve alunos que imaginaram as características psicológicas das personagens. Assim, podemos constatar que a integração da canção facilitou o processo de imaginação das personagens e consequentemente o processo de escrita. Tal como defende Sampaio (2008) a canção é um recurso de excelência para o desenvolvimento da criatividade e da imaginação.

De seguida, é apresentado o quadro 4 que contém a análise de conteúdo dos registos das crianças referentes à última sequência didática.

**Quadro 4:** Análise de conteúdo dos miniquestionários da sequência didática III

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Transcrições (exemplos)</b>
Emoções/ Sentimentos sentidos	Felicidade (5)	“Felicidade.” “muita muita muita alegria.” “senti alegria na música.”
	Alegria (9)	“Alegria.” “Senti alegria na música.”.
	Amor e amizade (2)	“Amor e amizade.” “Senti a liberdade.”
	Não resposta (3)	“Senti a música.” “Senti o ritmo.”
Aprendizagens realizadas	Características das canções populares.(2)	“Aprendi coisas sobre as canções populares.” “Aprendo sobre canções populares.”
	Uma canção nova (5)	“A canção dos três reis magos.” “A música dos três reis magos.” “Aprendi a canção dos reis magos.”
	A escrever textos descritivos (3)	“A fazer textos descritivos.” “Sobre textos descritivos.”
	A história dos três reis magos e uma canção (3)	“Aprendi a história dos três reis magos e uma canção.”
	A história dos três reis magos (4)	“A história dos três reis magos.” “A história dos reis”
	Não resposta (2)	“Muitas coisas interessantes.” “Eu aprendi muitas coisas novas.”
Dificuldades sentidas	Nenhuma (18)	“Não senti dificuldade.” “Nenhuma.”
	Elaboração do texto (1)	“Alguma dificuldade a fazer o texto.”

Atividade preferida	Escutar a canção (7)	“De ouvir a canção dos reis magos.” “Ouvir canções populares.”
	Cantar(6)	“Gostei de tudo mas principalmente de cantar.” “Gostei mais de cantar.” “De cantar com um novo andamento.”
	Escutar a canção e cantar (2)	“De ouvir a música dos três reis magos e de cantar.” “Quando ouvi a música e de cantar.”
	Elaboração do texto (4)	“De fazer o texto.” “Escrever um texto descritivo dos três reis magos.”

Tal como se pode observar no quadro acima apresentado, do total de dezanove alunos da turma, nove referiram ter sentido alegria e cinco alunos assumiram sentir felicidade no desenrolar da terceira sequência didática. Dois alunos registaram ter sentido, em simultâneo, amor e amizade. Das respostas obtidas, três não foram consideradas por não responderem ao que era pretendido.

No que concerne às aprendizagens realizadas, as respostas dos alunos foram várias e, portanto, indicativas da realização de várias aprendizagens. Cinco alunos afirmam ter aprendido uma canção nova, já quatro alunos referem que aprenderam a história dos três reis magos. No entanto, três alunos mencionam ter aprendido, simultaneamente, a história dos três reis magos e uma canção nova. Para finalizar, três alunos referiram ter aprendido a elaborar um texto descritivo e dois alunos incidiram sobre as aprendizagens relativas ao que caracteriza a canção popular. Duas de dezanove respostas foram consideradas nulas devido à falta de especificidade na identificação de uma aprendizagem, pois referem apenas que realizaram várias aprendizagens, o que, de certa forma, também é revelador das estratégias integradoras utilizadas e, consequentemente da intencionalidade educativa planificada.

No que diz respeito às dificuldades sentidas durante a terceira sequência de atividades, somente um aluno referiu sentir dificuldade na elaboração do texto descritivo, os restantes (dezoito alunos) mencionaram que não sentiram qualquer dificuldade. Para finalizar, relativamente às atividades preferidas realizadas nesta sequência didática, sete alunos assumem ter preferido escutar a canção, enquanto que seis alunos preferiram cantar e dois alunos gostaram, igualmente, de cantar e escutar a canção. Por último, quatro alunos declaram ter preferido elaborar o texto descritivo acerca dos três reis magos.

A realização de atividades de integração pedagógica, uma vez mais, evidenciou a sua importância. A realização desta sequência didática não só permitiu aprendizagens relativas à área de Português e ao domínio da Música, como as complementou, tornando-

as mais significativas dados os estados de alma identificados a ela associados e registrados pelos alunos (alegria, felicidade, amor, amizade) e proporcionando um desenvolvimento holístico da criança. Para além disso, a integração da canção nesta atividade possibilitou “resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento pela criança” (Silva, 2012, p. 36).



## CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo encontra-se uma conclusão do estudo apresentado que finda a dimensão investigativa, tendo em conta a questão de partida e os objetivos estabelecidos previamente. São ainda apresentadas as limitações do estudo e as sugestões para investigações futuras. De acordo com Coutinho (2011), trata-se de um capítulo que revela as considerações sobre os resultados obtidos e o respetivo interesse para o estado atual do conhecimento da temática em estudo, apontando sugestões para prosseguir em futuras investigações.

O estudo apresentado procurou compreender o papel da integração pedagógica da Música no processo de ensino e aprendizagem na área curricular de Português, centrado na utilização de propostas educativas do domínio da Música. Assim, foi formulada a questão: “De que forma a integração da Música pode contribuir para o processo de ensino e aprendizagem de Português no 3.º ano de escolaridade?”

Neste sentido, foram várias as estratégias, utilizadas para integrar a Música no processo de ensino e aprendizagem do português, numa turma de 3.º ano de escolaridade como podemos comprovar nas planificações (anexo IX, X e XI). Tal como refere Gada (2005) é importante diversificar as estratégias para o ensino do Português, tornando as experiências motivadoras e potenciadoras do desenvolvimento do pensamento crítico.

Através da implementação das sequências didáticas e dos resultados a que se chegaram da recolha de dados é possível referir que os participantes da investigação realizaram várias aprendizagens. Assim, o desenvolvimento das atividades possibilitou aos alunos a oportunidade de desenvolver aprendizagens na área de Português e, simultaneamente, no domínio da Música e, ainda, proporcionou aprendizagens transversais ao domínio e área referidos. Levenduski (2005) refere a importância de envolver conteúdos da Música com outras áreas curriculares, na intenção de facilitar o entendimento de todos os conteúdos abordados.

De seguida, é apresentado o quadro 5 que contém uma síntese das aprendizagens realizadas pelos alunos, decorrentes das três sequências didáticas implementadas, no domínio e área integrados, respetivamente a Música e o Português.

**Quadro 5:** Aprendizagens realizadas na área e domínio integrados

<b>Aprendizagens realizadas no domínio da Música</b>	<b>Aprendizagens realizadas na área de Português</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Novo repertório musical, mais concretamente, novas canções de diferentes estilos musicais, bem como as suas características;</li><li>- Famílias de instrumentos;</li><li>- Alguns instrumentos musicais usuais;</li><li>- A cantar, respeitando os aspetos envolvidos na interpretação vocal;</li><li>- A interpretar vocalmente uma canção com diferentes andamentos do original da canção;</li><li>- A criar partes de letras para novas canções;</li><li>- Conteúdos e vocabulário específico: timbre, rítmico, andamento; refrão; pulsação.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Texto poético e as suas características (verso, estrofe);</li><li>- Silabas átonas e tónicas;</li><li>- Classificação de palavras quanto à sílaba tónica (palavras agudas, graves, esdrúxulas);</li><li>- Classificação de palavras quanto ao número de sílabas (monossílabo, dissílabo, trissílabo, polissílabo);</li><li>- Escrita de textos: descritivo e verso (quadra).</li></ul>
<b>Aprendizagens transversais</b>	
- Desenvolver a criatividade e a imaginação.	

Tal como se pode observar no quadro acima apresentado, os resultados permitem-nos sugerir que a canção é um instrumento precioso que promove e facilita a integração na Língua Portuguesa (Manzoni & Rosa, 1998), demonstrando o seu potencial enquanto promotor de aprendizagens. Tal como afirma Gada (2005) a canção contém um papel preponderante na construção dos sentidos no processo de leitura. Para além disso, Raposo (2009) acrescenta que a “música tradicional é, assim, fundamental para o desenvolvimento musical da criança e conseqüentemente da linguagem” (p. 13), uma vez que é um material de excelência para iniciar elementos formais da música, como a melodia e o ritmo, além disso, pelo facto de transmitirem valores de uma cultura. Tal como se pode observar no capítulo 3 do presente relatório e nas aprendizagens apresentadas acima (nas características dos estilos musicais), os valores de uma cultura são também referenciados pelos alunos nos momentos de integração pedagógica.

A concretização do estudo para além de promover aprendizagens aos alunos, possibilitou o desenvolvimento de competências pedagógicas e didáticas da investigadora. Tal como afirma Condessa (2011, citado por Cardoso, 2013, p. 35) “a motivação do professor, as suas abordagens e as estratégias utilizadas na sala de aula são determinantes para os resultados de aprendizagem dos alunos”. Assim, através das experiências de integração do domínio da Música na área do Português é possível sugerir,

Assessment should concentrate on this learning process and the progress made in developing these skills. It's not the products that should be assessed, but the learning processes that have led to these products (Schönau, 2014, citado por Kuggeleijn *et al.* 2014, p. 10).

### *5.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO*

Ao longo da realização do trabalho de investigação, foram surgindo como em qualquer investigação, algumas limitações que condicionaram a sua progressão. Uma das limitações prende-se com a falta de tempo para preparar calmamente os materiais de apoio à concretização do estudo uma vez que, além da investigação decorriam outros conteúdos, projetos e atividades a serem explorados, aos quais também tinha que dar resposta. Neste sentido, o tempo de implementação das sequências didáticas no âmbito da investigação foi limitado. Na minha opinião, teria sido mais vantajoso se a duração de cada atividade fosse prolongada, se os alunos tivessem mais tempo para efetuar as atividades propostas, especialmente as de criação musical, teriam desenvolvido ainda mais competências, quer no domínio da Música quer na área de Português. O facto da Prática Pedagógica ocorrer em apenas dois dias da semana, aquando da realização do estudo, também se tornou numa limitação dado que o seu desenvolvimento esteve condicionado.

A inexperiência na realização de trabalhos de investigação foi outra das limitações deste estudo. Dado que nunca tinha realizado um trabalho desta ordem senti-me muito insegura, principalmente, no início da recolha de dados e na redação do presente relatório. No entanto, posso dizer que no final da implementação das atividades de integração já me sentia muito confortável. Sentia-me tão motivada quanto as crianças o que me proporcionou momentos de plena fruição e alegria.

### *5.2. RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES*

Numa perspetiva de dar continuidade ao estudo apresentado, penso que, seria interessante que outros investigadores explorassem propostas de integração dos domínios: Música, Expressão Dramática e Expressão Plástica com a área curricular do Português. Nomeadamente que o professor/investigador oriente todo o processo e proporcione às crianças a oportunidade de redação de um texto dramático, sobre um tema, a construção do vestuário e acessórios, a seleção do repertório musical e criação dos arranjos musicais, por fim, sejam exploradas formas de apresentar o resultado final para a comunidade

escolar ou alargar à comunidade local. Importa salientar que as suas possibilidades de integração são inesgotáveis, este é apenas um de vários caminhos possíveis.

Por fim, considero que sejam quais forem as opções tomadas pelo investigador, nos domínio e/ou áreas a integrar, todas serão promotoras de aprendizagens diversificadas, tal como afirma o Ministério da Educação (2004, p. 24) “(...) a utilização de recursos variados que permitam uma pluralidade de enfoques dos conteúdos (...) são condições que se associam a igual necessidade de diversificar (...) a troca de conhecimentos adquiridos.”, com vista numa aprendizagem ativa, motivadora e significativa para as crianças e, ainda, possibilitando o seu desenvolvimento integral.

## CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Atendendo todo o percurso experienciado durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico é possível afirmar que foram inúmeras as aprendizagens realizadas no decorrer das Práticas Pedagógicas vivenciadas. Considero que estas práticas constituem uma etapa fundamental para a minha formação, que me permitiu progredir e crescer em termos profissionais e pessoais.

A primeira parte do relatório que corresponde à dimensão reflexiva possibilitou-me recordar e consciencializar sobre as dificuldades enfrentadas e aprendizagens realizadas ao longo dos contextos vivenciados, tornando-me mais crítica relativamente a esse percurso. Assim, compreendi a pertinência da constante formação e postura reflexiva e crítica no quotidiano de um educador e professor. Ainda, possibilitou-me perceber as suas implicações no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Aliado ao sucesso de uma prática profissional enquadra-se o papel investigativo do educador e professor, essencial para promover ambientes em que a criança seja capaz de desenvolver o seu espírito crítico e seja um cidadão ativo perante o mundo que o rodeia. Foi, ainda, uma prática marcada pela importância do trabalho em grupo e cooperativo, a meu ver, qualidades fundamentais para uma prática profissional educativa.

Relativamente à dimensão investigativa referente à segunda parte do relatório, posso afirmar que a realização do estudo foi essencial no meu percurso de formação profissional, dado que um dos papéis do educador/professor é a investigação. Esta investigação permitiu-me adquirir e aprofundar conhecimentos no âmbito do domínio da Música, mas sobretudo aprender sobre as potencialidades da integração pedagógica entre a Música no Português, utilizando como recurso a canção. Foi possível perceber melhor que a canção é um recurso valioso nas questões da integração pedagógica, neste caso, observou-se que é um recurso promotor de aprendizagens na área do Português. Permitiu-me compreender a importância da promoção da diversificação de estratégias no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Apesar da falta de confiança e de uma formação mais específica no domínio da Música, foi-me possível estabelecer conexões entre o domínio artístico da música e a área curricular de Português, evidenciando-se assim que para uma prática pedagógica integradora o professor não tem que ser dotado dos plenos conhecimento dos domínios artísticos, importa sobretudo “Communicating a passion for

the arts is the most important thing” (Tomás Boros, 2014, citado por Kuggeleijn *et al.* 2014, p. 13). Por último, proporcionou-me adquirir e aprofundar conceitos relacionados com a implementação de um processo investigativo, nomeadamente, a respeito das opções metodológicas tomadas.

Considero que a concretização do presente relatório me fez progredir dado que adquiri novos conhecimentos e novas experiências que irão acompanhar-me durante todo o meu percurso profissional. Ao longo deste percurso deparei-me com várias dificuldades, tendo em conta os diversos contextos vivenciados, mas que me permitiram evoluir resultando em aprendizagens significativas. Por fim, considero que evoluí em vários aspetos de grande importância para a prática profissional, respetivamente no que refere à observação, à planificações e intervenção, assim como às competências reflexivas e críticas. Anseio por novas experiências no contexto educativo, de modo a continuar a desenvolver as minhas competências profissionais.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aires, J. (2011). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: sinônimos?. *Educação & Realidade*, 36(1), 215-230. Consultado a 11 março. 2016. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade).

Alarcão, I., (Org.) (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Professor-investigador: que sentido? que formação?*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projecto "PROCUR". *Investigação e Práticas* (5), 62-88. Consultado a 28 fevereiro. 2016. Disponível em Repositório da Univerdade do Minho (<http://hdl.handle.net/1822/19232>).

Amato, R. C. (2010, junho). Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Revista Opus*, 16 (1), 30-47.

Antunes, J. (2013). *Refletindo sobre a prática pedagógica em educação de infância e 1.º ciclo do ensino básico: a aprendizagem de vocabulário através da canção*. Relatório de prática pedagógica de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de educação e Ciências Sociais, Leiria.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Barreira, C., Boavida, J., & Araújo, N. (2006). Avaliação formative: novas formas de ensinar e aprender. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 95-133.

Beane, J. (2003). Integração curricular: a essência de uma escola democrática *Currículo sem Fronteiras*, 3 (2), 91-110. Consultado a 10 fevereiro. 2016. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.htm>.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, V. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Burnaford, G., Brown, S., Doherty, J., & Mclaughlin, H. (2007). *Arts integration: frameworks, research & practice*. Washington DC: Arts Education Partnership. Consultado a 21 de janeiro. 2016. Disponível em: [http://www.pre-texts.org/wp-content/uploads/2014/01/Arts\\_Integration\\_Frameworks\\_Research\\_\\_Practice.pdf](http://www.pre-texts.org/wp-content/uploads/2014/01/Arts_Integration_Frameworks_Research__Practice.pdf).

Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. In P. Burnard, & R. Murphy, *Teaching Music Creatively* (pp. 1-11). Abingdon: Routledge.

Cadima, J., Leal, T., & Cancela, J. (2011). Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. *Revista Portuguesa de Educação*, 24(1), 7-34.

Cardoso, A. C. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem* (Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores). Disponível em Repositório Estudo Geral. (<http://hdl.handle.net/10316/25458>).

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Cook, T., & Reichardt, Ch. (1995). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.

Eichmann, L. (2014). *As rotinas na creche: a sua importância no desenvolvimento integral da criança dos 0 aos 3 anos* (Relatório de prática de ensino supervisionada). Disponível Repositório Comum. (<http://hdl.handle.net/10400.26/6597>).

Gada, A. L. (2005). *A canção no livro didático de língua portuguesa* (Dissertação de Pós-Graduação em Letras). Disponível em Universidade Estadual de Maringá Programa de Pós-Graduações em Letras Mestrado e Doutorado. ([http://www.ple.uem.br/defesas/def\\_colodetti.htm](http://www.ple.uem.br/defesas/def_colodetti.htm)).

Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6.<sup>a</sup> ed.). (H. Marujo, & L. Neto, Trads.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação: do nascimento aos 8 anos* (2.<sup>a</sup> ed.). Port Alegre: Artmed.

Kuggeleijn, J., Hout, F., Knol, J. & Munster, O. (Eds.) (2014). *Quality Now! Arts and cultural education to the next level*. Consultado a 26 abril. 2016. Disponível em [http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/05\\_qualitynow\\_fullreport.pdf](http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/05_qualitynow_fullreport.pdf).

Leite, C., & Fernandes, P. (2003). *A avaliação das aprendizagens dos alunos: novos contextos, novas práticas* (2.<sup>a</sup> ed.). Porto: Edições Asa.

Levenduski, K. (2005). *The Importance of Connecting the Music Curriculum to Aspects of the Classroom Curriculum in the Elementary School*. Oshkosh: The University of Wisconsin Oshkosh.

Lima, C., & Mello, L. (2013). A importância da música no processo de aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar das Faculdades São José - Ciência Atual*, 1(01), 97-106. Consultado a 8 fevereiro. 2016. Disponível em <http://inseer.ibict.br/cafsj/index.php/cafsj/article/view/12/pdf>.

Manzoni, A., & Rosa, D. (2010, agosto 31 a setembro 03). Gênero canção: possibilidades de interpretação. *Anais do V Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas*. Universidade Federal de Alagoas, Brasil. Consultado a 8 fevereiro. 2016. Disponível em: <http://dmd2.webfactional.com/media/anais/CANCAO-E-GENERO-POSSIBILIDADES-DE-INTERPRETACOES.pdf>.

Marques, D. (2015). *Refletindo sobre a prática pedagógica em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: a música e a integração pedagógica no processo de ensino e aprendizagem do 1.º ciclo do ensino básico*. Relatório de prática pedagógica de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de educação e Ciências Sociais, Leiria.

Milhano, S. (2009). *Ensino da música nos primeiros anos*. Lisboa: Instituto Politécnico de Leiria.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Ministério da Educação. (2004). *Organização curricular e programas: ensino básico – 1.º ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.

Murphy, R. (2013). Integrating music in the primary curriculum. In P. Burnard, & R. Murphy, *Teaching Music Creatively* (pp. 129-140). Abingdon: Routledge.

Neves, A., Campos, C., Fernandes, D., Conceição, J., & Alaiz, V. (1994). *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem* (Vol. B/4). Lisboa: Instituto de Educação Educacional.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Porto: CNIS.

Pato, M. (1995). *Trabalho de grupo no ensino básico: guia prático para professores*. Lisboa: Texto Editor

Pombo, O., Guimarães, H., & Levy, T. (1994). *A interdisciplinaridade: reflexão e experiência* (2.º ed.). Lisboa: Texto Editora.

Portugal, G. (2011). *Finalidades e Práticas Educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Consultado a 10 de dezembro de 2015. Disponível em [http://novo.cnis.pt/images\\_ok/Finalidades e Pr%C3%A1ticas Educativas em Creche 1.pdf](http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades_e_Pr%C3%A1ticas_Educativas_em_Creche_1.pdf).

Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Quivy, R., & Campenhout, L. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva Publicações.

Raposo, M. (2009). *As canções de embalar nos cancioneiros populares portugueses. Sugestões para a sua aplicação didáctica no ensino pré-escolar* (Tese de Mestrado em Estudos da Criança Especialização em Educação Musical). Disponível em Repositório da Universidade do Minho. (<http://hdl.handle.net/1822/11015>).

Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Roldão, M. (2000). Gestão curricular: a especificidade do 1.º Ciclo. In M. Educação (Ed.). *Gestão curricular no 1.ª ciclo: monodocência e coadjuvação* (pp. 15-30). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica. Consultado a 19 jan. 2016, Disponível em: [http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao\\_curr\\_%201ciclo.pdf](http://biblioteca.esec.pt/cdi/ebooks/docs/Gestao_curr_%201ciclo.pdf).

Russel-Bowie, D. (2006). To integrate or not to integrate: that is the question! Maintaining unity and integrity across the arts in an integrated curriculum. *Dialogues and Differences Symposium Proceedings*, 68-76.

Sampaio, L. (2008). *A construção dos sentidos por meio de canções no contexto educacional*. (Dissertação de Mestrado em Educação). Disponível em Repositório Institucional da Universidade de Brasília. (<http://repositorio.unb.br/handle/10482/4218>).

Santos, D., Conceição, S., & Dias, I. (2013). *Atas da II Conferência internacional- investigação, práticas e contextos em educação: planificar em creche... que sentido?* (pp. 472-473), Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Santos, J. (2014). *Refletindo sobre a prática pedagógica em contextos de educação pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico: experiências de integração curricular da música*. Relatório de prática pedagógica de ensino supervisionada, Instituto Politécnico de Leiria, Escola Superior de educação e Ciências Sociais, Leiria.

Silva, P. C. (2012). *A música como veículo promotor do ensino e aprendizagens* (Relatório de Estágio do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico). Disponível em Repositório da Universidade dos Açores. (<http://hdl.handle.net/10400.3/1520>).

Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol., 3, Música e Artes Plásticas). Lisboa: Instituto de Piaget.

- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Livros Horizontes.
- Sousa, M., & Baptista, C. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo bolonha* (2.<sup>a</sup> ed.). Lisboa: Pactor.
- Targas, K., & Joly, I. (2009, março). Canções, diálogos e educação: uma experiência em busca de uma prática escolar humanizadora. *Revista da ABEM*, 21, 113-123.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações programáticas do ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vasconcelos, T., Rocha, C., Loureiro, C., Castro, J., Menau, J., Sousa, O., Hortas, M. J., Ramos, M., Ferreira, N., Mel, N., Rodrigues, P. F., Mil-Homens, P., Fernandes, S. R. & Alves, S. (s.d.). *Trabalho por projetos na educação de infância – mapear aprendizagens, integrar metodologias*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Wuytack, J., & Palheiros, G. (1995). *Audição musical activa: livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Lisboa: Edições ASA.

## **LEGISLAÇÃO**

- Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto. *Diário da República n.º 201/2001 – I Série A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 17-A/2015 de 22 de setembro. *Diário da República n.º 185/2015 – II Série*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

# ANEXOS



## Anexo I – Exemplos de miniquestionários

O que aprendeste?  
Aprendi principalmente uma  
música.

O que sentiste?  
Felicidade.

O que gostaste mais?  
De tudo, da música.

Que dificuldade sentiste?  
Nenhuma.

O que aprendeste?  
Aprende uma música.

O que sentiste?  
Sentimo felizes.

O que gostaste mais?  
Quando temos a ouvir música  
e a cantar.

Que dificuldade sentiste?  
Não senti nenhuma dificuldade.



## **Anexo II: Notas de campo da sequência didática I**

**Data:** 23 e 24 de novembro, 2015

**Canção:** “Movimento Perpétuo Associativo” de Deolinda

**Atividades:** audição, interpretação e criação

No dia 23 de novembro de 2016 iniciou-se a primeira sequência de integração pedagógica entre a área de Português e o domínio da Música. Como recurso foi utilizada a canção “Movimento Perpétuo Associativo” de Deolinda. De seguida, são transcritas as notas de campo registadas pela investigadora, relativas às atividades desenvolvidas na referida sequência didática.

### **Atividade de audição**

Antes de iniciarem a primeira audição expliquei aos alunos que iriam escutar uma canção e, para tal, teriam que estar com atenção. Os alunos durante a primeira audição mantiveram-se sempre em silêncio. Concluída a canção, antes que perguntasse, quatro alunos referiram que já conheciam:

Aluno A: “já ouvi na casa da avó”.

Aluno N: “ouvi com a avó, quando fomos passear”.

Aluno D e R: “ouvi na televisão”.

Assim, questionei ao grande grupo se alguém conhecia o nome da canção e o(s) seu(s) autor(es), não sabiam o nome da canção, mas, o Aluno I sabia e referiu o nome do grupo musical: “*são os Deolinda*”. De seguida, referi o nome da canção e exibi uma apresentação em PowerPoint, onde continha o nome da canção e da banda. Ainda, questionei se conheciam mais alguma canção do grupo musical, alguns alunos mencionaram conhecer e o Aluno J mencionou: “*sim, mas não me lembro do nome da música*”.

Os alunos demonstraram interesse em escutar a canção pela segunda vez, deste modo, dei continuidade à apresentação e os alunos visualizam o videoclip da canção e escutam a canção pela segunda vez, durante a segunda audição um aluno marcava o ritmo batendo com a palma da mão na mesa. Seguiu-se uma conversa informal, onde o Aluno I acrescentou mais informação sobre o grupo musical: “*a cantora chama-se Ana Bacalhau*”. Por outro lado, alguns alunos demonstraram o seu interesse pelo domínio da Música, mencionando:

Aluno A: “o meu primo tem uma banda e conhece a Ana Bacalhau”.

Aluno J: “eu pedi ao Pai Natal uma guitarra”.

Aluno H: “eu vou ter uma guitarra no natal”.

Aluno R diz: “isto é fado”.

Aluno A- “não é fado, o meu primo já me disse, mas não me lembro”;

Aluno J “é tradicional...”.

Investigadora: “...o estilo musical deste grupo é Música Popular Portuguesa”.

Também, procedi a uma breve explicitação de algumas características deste estilo musical, ainda referi que contêm alguma inspiração no fado e nas suas origens tradicionais. Já esperava este comentário, pois é muito comum esta “confusão” com este grupo musical, no entanto, pereceu-me que compreenderam as diferenças.

Concluída esta conversa informal são exibidas algumas questões no PowerPoint de modo a avaliar alguns parâmetros da audição, os alunos respondem por escrito numa pequena porção de papel, disponibilizado pela mestranda.

De seguida, os alunos visualizaram e escutaram uma compilação de excertos de outras canções do mesmo grupo musical, evidenciando algumas características do estilo musical, o que ajudou a compreenderem melhor que não era fado. Mostraram-se interessados em saber conhecer o grupo musical. Aquando da exploração dos instrumentos musicais (contrabaixo e a guitarra clássica), mencionam:

Aluno F: “...parece um violino gigante”.

Aluno J: “não não é contrabaixo”.

Aluno H: “...o outro é uma guitarra como a que eu pedi”.

Investigadora: Muito bem! Este é o contrabaixo e este a guitarra clássica (recorrendo às imagens exibidas).

Aqui devia explorar um pouco mais as famílias dos instrumentos, mas como o tempo estava a ficar escasso e, porque, o excesso de luz não estava a permitir uma boa visualização do PowerPoint decidi passar esta exploração para a atividade de interpretação, na parte da tarde.

Seguidamente, foi explorada a letra da canção em termos textuais (prova ou verso; estrofes; versos; rima) e utilizada para abordar e definir os conceitos: sílaba tónica e sílaba átona. A maioria da turma identificou como verso. Os alunos mantiveram-se sempre atentos e participativos para as atividades propostas, demonstrando muito entusiasmo.

## Atividade de interpretação

No seguimento da sequência didática I, ainda no mesmo dia (23 de novembro), recorrendo à mesma canção: “Movimento Perpétuo Associativo” de Deolinda, iniciou-se a atividade de interpretação musical. De seguida, são transcritas as notas de campo registadas pela investigadora.

A atividade de interpretação musical iniciou-se com a visualização e audição do videoclip da canção inicial, de modo que os alunos relembassem a melodia, o ritmo e a letra. Após a primeira audição houve um breve diálogo coletivo sobre o tema abordado na canção, de modo a facilitar a sua compreensão, havendo a participação de vários alunos em partilhar as ideias. Ainda, foi concluída a exploração do PowerPoint, realizando-se o seguinte diálogo:

Investigadora: “Quais foram os instrumentos musicais utilizados?”

Aluno H: “A guitarra”

Aluno B: “Guitarra clássica.”

Investigadora: “E o outro?”

Aluno A: “Acho que é contraaa, contraalto.”

Aluno J: “Contrabaixo”.

Investigadora: “Muito bem! Mas sabem que há muitos instrumentos...”

Alunos: “Sim.”

Investigadora: “Alguém sabe onde é que costuma haver maior variedade de instrumentos musicais?”

Aluno T: “Eu sei, na ópera... não na orquestra”

Investigadora: “É verdade, na orquestra existem instrumentos de todas as famílias de instrumentos. Sabem que famílias de instrumentos existem?”

Coletivamente a turma respondeu, enunciando todas as famílias de instrumentos e atribuíram um exemplo para cada família. Seguiu-se uma segunda audição a pedido das crianças: “*outra vez*”; “*mais uma vez*”. Durante a segunda audição, alguns alunos balançavam o corpo de acordo com o ritmo da canção. Após a segunda audição, segue-se a interpretação vocal da canção da seguinte forma:

- As crianças com a mestrandia cantam as duas primeiras quadras, com recurso à canção (áudio) (não houve dúvidas na identificação das quadras).
- As crianças cantam sozinhas, com recurso à canção (áudio);
- As crianças com a mestrandia cantam, desta vez sem recurso à canção;
- As crianças sozinhas, sem recurso à canção.

- As crianças do sexo feminino interpretam, na primeira quadra, “Agora sim” e as do sexo masculino o resto do verso; na segunda quadra as crianças do sexo masculino interpretam “Agora não” e as do sexo feminino o resto do verso, depois invertem os papéis.

Nesta última parte da atividade verifiquei que alguns alunos permaneceram em silêncio quando era suposto cantar ou cantaram muito baixinho. Questionei-os sobre o motivo de tal acontecimento e responderam que tinham vergonha. Então, referi que iríamos repetir e desta vez acompanhava, esta ação da minha parte ajudou a que todos participassem. Na repetição participaram todos sem a minha ajuda. No final, a maioria da turma já cantava sem recurso à letra da canção, já estava memorizado.

No final, foi distribuído o miniquestionário às crianças com as perguntas “o que aprendeste?”; “o que sentiste?”; “O que gostaste mais?”; “Que dificuldade sentiste?”, de forma a ficar com um registo acerca da atividade realizada.

### **Atividade de criação**

Para concluir a sequência didática foi realizada uma atividade uma criação musical, no dia 24 de novembro de 2015, que teve início às 14h horas. Os alunos tiveram oportunidade de criar uma nova quadra para a letra da canção “Movimento perpétuo associativo” de Deolinda. De seguida, será apresentada a transcrição das notas de campo relativas a algumas partes da atividade realizada.

Foi lembrada a canção, trabalhada no dia anterior, e foi revisto o estilo da canção e a sua estrutura textual (as crianças lembravam-se muito bem e cantaram a primeira quadra).

De seguida, expliquei-lhes que iriam criar uma nova quadra para a “adicionar” à letra da canção. Para tal teriam que ter em atenção o ritmo e respeitar a métrica da canção, ter atenção às rimas, também, teriam que respeitar a tipologia original. Assim, deviam iniciar os três primeiros versos com “Agora não” ou “Agora sim”, tendo que conter, pelo menos, uma palavra aguda, grave e esdrúxula.

Os alunos deram início à atividade e respeitaram o modelo da canção, alguns tiveram dificuldades em manter a métrica da canção, sendo necessário chamar à atenção pois iria influenciar o ritmo da canção. Nem todos utilizaram palavras esdrúxulas (7 alunos). Na apresentação, alguns alunos limitaram-se a ler (5 alunos), os restantes cantaram, mas nem todos obedeceram ao ritmo original da canção.

Após a atividade de criação musical, já no intervalo da tarde, uma criança abordou-me e disse: “eu queria dizer que gostei muito de cantar.”



### **Anexo III: Notas de campo da sequência didática II**

**Data:** 14 de dezembro, 2015

**Atividades:** audição, interpretação e criação musical

**Canção:** “Natal mais uma vez” de Luísa Sobral.

As notas de campo que se seguem dizem respeito aos registros da investigadora do dia 14 de dezembro de 2015, relativos à segunda sequência de integração pedagógica entre a área de Português e o domínio da Música. Nesta sequência didática foi utilizado como recurso a canção “Natal mais uma vez” de Luísa Sobral. De seguida, é apresentada a transcrição das notas de campo relativas à sequência didática II.

- Ninguém chegou a identificar a canção a partir do respetivo nome no quadro, mas a maioria referiu o Natal como assunto.

- Após a primeira audição:

- Alguns alunos (nove) já conheciam a canção, mas não conheciam a intérprete;
- Alguns alunos (3) conheciam outras canções da intérprete, mas não conheciam a intérprete nem o respetivo nome das canções.

- Os alunos revelam interesse na atividade ao pedir a segunda audição. Após a segunda audição, a maioria da turma identificou auditivamente o piano e referiram que pertencia à família das cordas.

- Quando foi realizada a contextualização do grupo musical alguns alunos referiram conhecer a vocalista da televisão, mas não sabiam o seu nome.

- Investigadora leu a letra da canção.

- Durante a exploração da estrutura textual da letra, aquando da identificação da métrica de dois versos os alunos não demonstraram grandes dificuldades. Demonstraram interesse em saber que de acordo com o número de sílabas podíamos classificar os versos.

- Durante a realização da ficha de trabalho, decorreu o seguinte diálogo:

Investigadora: “... qual foi a palavra que escolheste?”

Aluno F: “presentes”

Investigadora: “então e quantas sílabas há na palavra presentes?”

Aluno F: “três”

Investigadora: como divides?

Aluno F: “pre-sen-tes”

Investigadora: “se tem 3 sílabas é ...”

Aluno A: “Trissílabo”

Investigadora: “Monossílabo é ... dissílabo é...”

Investigadora: “Voltando à palavra presentes, a sílaba tónica é?”

Aluno H: “-sen-”

Investigadora: “Então é uma palavra...”

Aluno H: “grave, porque a sílaba tónica é a penúltima sílaba.

- Após a terceira audição, a turma, sem grandes dificuldades, classificou a canção com um andamento lento. Durante esta audição os alunos, sentados, balançam o corpo ao ritmo da canção.
- A primeira vez que os alunos cantaram não havia muita coordenação e algumas não estavam a interpretar.
- Conversa com os alunos sobre o que deviam melhorar para cantar de seguida.
- A segunda vez que cantaram já correu melhor porque tiveram mais cuidado com a velocidade e com a altura da voz.
- Sem grandes dificuldades, os alunos marcaram a pulsação com estalinhos de dedos.
- A investigadora divide a turma em dois grupos.
- Em simultâneo, um grupo canta o primeiro verso e o outro marca a pulsação, por fim, os grupos trocam de atividade.
- A investigadora refere que terão que escolher outro som para marcar a pulsação.
- Os alunos escolheram bater com a palma das mãos na mesa.
- A primeira vez estavam um pouco descoordenados, devia tê-los auxiliado mais.
- A segunda vez correu muito bem.
- No final da atividade demonstram-se entusiasmados, pois queriam experimentar outros sons e combiná-los, mas não houve possibilidade de darmos continuidade devido à falta de tempo.
- Para finalizar a sequência, os alunos responderam aos miniquestionários.



## **Anexo IV: Notas de campo da sequência didática III**

**Data:** 5 de janeiro, 2016

**Atividades:** audição e interpretação musical

**Canção:** “Os três reis magos”, intérprete desconhecido.

A última sequência de integração pedagógica entre a área de Português e o domínio da música foi realizada no dia 5 de janeiro de 2016. Os alunos tiveram oportunidade de experienciar uma atividade de audição e outra de interpretação, com recurso à canção “Os três reis magos” de intérprete desconhecido. De seguida, é apresentada a transcrição das notas de campo relativas à sequência didática III.

- Um aluno referiu que dia 6 de janeiro se festejava o dia de reis e, “por é que comemos bolo rei”.
- A maioria da turma não relacionou o dia de reis com a visita destes ao menino Jesus.
- Os alunos escutaram a canção e foi revisto o estilo musical da canção, não chegaram lá sozinhos, mas quando lhes dei a pista (já falámos cá), foi mencionado: “canção popular”.
- Alguns alunos (cerca de 9) referiram que já conheciam a canção: “da escola”.
- Voltaram a pedir para escutar novamente a canção.
- É explorado algumas características deste estilo musical, através de uma apresentação em PowerPoint, foi referido uma das características mencionadas aquando da sequência didática I: “mostra a cultura do povo”.
- Após a segunda audição, os alunos mobilizam conhecimentos anteriores e comparam o andamento desta canção com as canções trabalhadas anteriormente: “... esta e a da Luísa Sobral são lentas, a dos Deolinda é muito mais rápida”. A maioria da turma classificou a canção como lenta.
- Sem grandes dificuldades, referiram e identificaram o refrão da canção.
- Aquando da terceira audição, autonomamente, os alunos acompanharam a cantar.
- Quando cantaram pela primeira vez sem recurso ao áudio da canção, estavam coordenados e respeitaram o ritmo da canção.
- Os alunos escolheram cantar num andamento mais rápido.
- Os alunos estavam muito entusiasmados o que causou alguma agitação. Tive que intervir para voltar a focar o objetivo da atividade. Contudo, os alunos mantiveram-se participativos e animados nesta interpretação.
- A atividade de escrita correu bem, haviam textos muito extensos, algo fora do habitual desta turma. Estavam muito ricos em descrição (principalmente física, mas alguns

também imaginaram uma descrição psicológica). Na minha opinião a canção facilitou a imaginação das personagens e conseqüentemente a elaboração do texto.



## Anexo V: Lista de verificação da sequência didática I – atividade de audição

**Data:** 23 de novembro, 2015

**Atividade:** audição

**Canção:** “Movimento Perpétuo Associativo” de Deolinda.

Desempenho	Alunos																			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
<b>Após a segunda audição:</b>																				
O aluno identifica auditivamente se a canção é instrumental ou vocal?	✓	F		✓	✓	✓	F	✓	✓	✓	F	F		✓	NR	✓		✓	✓	✓
O aluno identifica quantos timbres estão presentes na canção?	✓	F			NR	✓	F	✓		✓	F	F			NO			✓	NR	NR
O aluno reconhece que o timbre é feminino?	✓	F	✓	✓	✓	✓	F	✓	✓	✓	F	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
O aluno identifica visualmente pelo menos um dos instrumentos utilizados?	✓	F	✓	✓	✓	✓	F	✓	✓	✓	F	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<b>Após a exploração da letra da canção:</b>																				
O aluno identifica e nomeia o primeiro verso da canção?	✓	F		✓		✓	F	✓	✓	✓	F	F				✓		✓		
O aluno identifica o número de estrofes presente na letra da canção?	✓	F				✓	F					F	F					✓	✓	✓

**Legenda:** - O aluno revelou o desempenho, sem ajuda, é atribuído um “✓”.

- O aluno não respondeu à questão é atribuído um “NR”.

- O aluno que faltou é atribuído um “F”.



## Anexo VI: Lista de verificação da sequência didática I – atividade de criação

**Data:** 24 de novembro, 2015

**Atividade:** criação

**Canção:** “Movimento Perpétuo Associativo” de Deolinda.

Desempenho	Alunos																			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
O aluno respeita a métrica da canção original?	✓	F			✓	✓	F				F	F		✓		✓		✓		✓
O aluno respeita o modelo original da quadra, iniciando três primeiros versos por “Agora sim” ou “Agora não”.	✓	F	✓	✓	✓	✓	F	✓	✓	✓	F	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
O aluno utiliza, pelo menos, uma palavra aguda?	✓	F	✓	✓	✓	✓	F	✓	✓	✓	F	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
O aluno utiliza, pelo menos, uma palavra grave?	✓	F	✓	✓	✓	✓	F	✓	✓	✓	F	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
O aluno utiliza, pelo menos, uma palavra esdrúxula?	✓	F			✓	✓	F	✓	✓		F	F		✓		✓		✓	✓	
O aluno reconhece a rimas no final dos versos, conjugando-os dois a dois?	✓	F		✓	✓	✓	F	✓	✓	✓	F	F	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

**Legenda:** - O aluno revelou o desempenho, sem ajuda, é atribuído um “✓”.

- O aluno que faltou é atribuído um “F”.



## Anexo VII: Lista de verificação da sequência didática II – atividade de audição

**Data:** 14 de dezembro, 2015

**Atividade:** audição

**Canção:** “Natal mais uma vez” de Luísa Sobral

Desempenho	Alunos																			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
<b>Após a segunda audição:</b>																				
O aluno identifica auditivamente se a canção é instrumental ou vocal?	✓	✓	✓		NR	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	F
O aluno identifica auditivamente quantos timbres estão presentes na canção?	✓	✓	✓	✓	NR	✓		✓		✓	✓	✓		✓		✓	✓	✓	✓	F
O aluno reconhece que o timbre é feminino?	✓	✓	✓	✓	NR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	F
O aluno identifica auditivamente pelo menos um instrumento musical?	✓	✓	✓	✓	NR		✓	✓	✓	✓	NR		✓	✓			✓	✓	✓	F
O aluno identifica a família de instrumentos a que pertence o instrumento referido?	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	NR		✓	✓			✓	✓	✓	F
<b>Após a exploração da letra da canção:</b>																				
O aluno identifica o assunto da canção?	✓	✓	✓	✓	NR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	F
O aluno identifica o número de estrofes presente na letra da canção?	✓	✓	✓	✓	NR		✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	F

**Legenda:** - O aluno revelou o desempenho, sem ajuda, é atribuído um “✓”.

- O aluno não respondeu à questão é atribuído um “NR”.

- O aluno que faltou é atribuído um “F”.



### Anexo VIII: Lista de verificação da sequência didática III – atividade de audição

**Data:** 5 de janeiro, 2016

**Atividade:** audição

**Canção:** “Os três reis magos”, interprete desconhecido

Desempenho	Alunos																			
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T
<b>Após a segunda audição:</b>																				
O aluno identifica auditivamente se a canção é instrumental ou vocal?	✓	✓	✓	✓	NR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	F	✓	NR	✓	✓	✓	✓	✓
O aluno identifica auditivamente a existência de vários timbres?		✓		✓	✓			✓		✓			F	✓		✓		✓		
O aluno identifica o estilo musical da canção?	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓	✓	✓	F	✓	✓	NR	✓	✓	✓	NR
O aluno refere, pelo menos, uma característica do estilo musical?	✓	✓		✓	✓		✓	✓	✓		✓		F	✓		✓	✓	✓	✓	NR
<b>Após a terceira audição:</b>																				
O aluno menciona a existência do refrão?	✓	✓	NR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		F	✓	✓		✓	✓	✓	✓
O aluno transcreve o primeiro verso do refrão?	✓	✓	NR	✓	NR	✓	✓	✓	NR	✓	✓	✓	F	NR	NR	✓	NR	✓	✓	✓

**Legenda:** - O aluno revelou o desempenho, sem ajuda, é atribuído um “✓”.

- O aluno não respondeu à questão é atribuído um “NR”.

- O aluno que faltou é atribuído um “F”.



## Anexo IX: Planificação da sequência didática I



**Escola Superior de Educação e Ciências Sociais**

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

**Prática Pedagógica do 1.ºCEB II**

**Ano Letivo: 2015/ 2016**

**Planificação** – 23 e 24 de novembro, 2015

**Professora Supervisora:** Sandrina Milhano

3.º ano | 20 alunos

**Mestrandas:** Inês Teixeira e Mónica Perestrelo


Área, Domínio e Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Descrição da Atividade/ Estratégia	Recursos Materiais
<b>Atividade de audição (9h – 10h30)</b>			
<p><b><u>Música</u></b></p> <p><b>Perceção sonora e musical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ritmo.</li> <li>- Andamento.</li> <li>- Instrumentos musicais.</li> </ul> <p><b>Culturas Musicais nos Contextos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo musical: Música Popular Portuguesa.</li> </ul> <p><b><u>Português</u></b></p> <p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de discurso tendo em conta a situação e o interlocutor;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica auditivamente características rítmicas;</li> <li>- Identifica auditivamente os instrumentos musicais utilizados na obra escutada.</li> <li>- Estabelece diferenças entre os excertos escutados, em termos rítmicos.</li> <li>- Identifica estilos musicais e culturas musicais diferenciados e os contextos em que se inserem.</li> <li>- Posiciona-se criticamente face ao grupo musical.</li> <li>- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mestranda começa por explicar às crianças que vão escutar uma canção e, para isso, precisam de permanecer em silêncio e concentradas, para que, de seguida, sejam capazes de responder a algumas questões.</li> <li>- Os alunos escutam a canção “Movimento perpétuo associativo” de Deolinda.</li> <li>- A mestranda inicia um diálogo com a turma, questionando: Alguém conhece ou já tinha escutado esta canção?; Onde é que escutaram?; Alguém sabe de quem é esta canção?; Conhecem mais alguma canção da banda musical?</li> <li>- A mestranda revela o nome da canção e do interprete, caso não seja referido. De seguida, expõe uma apresentação em PowerPoint (anexo I) e dá início à segunda audição, através da visualização do videoclip.</li> <li>- Terminada a segunda audição são exibidas algumas questões. Os alunos respondem, individualmente, por escrito: O que escutaram é instrumental ou vocal? Quantos timbres vocais escutaram? São timbres femininos ou masculinos? Quais os instrumentos musicais utilizados? Ainda, é explicitada a definição de timbre e timbre vocal.</li> <li>- Os alunos escutam excertos das canções: “Um contra o outro”, “Fon fon fon”, “Seja agora” e “Fado Toninho” (anexo I), de Deolinda. Estas canções são utilizadas para que as crianças consigam perceber algumas características deste grupo musical, identifiquem os instrumentos musicais utilizados e estabeleçam algumas diferenças no andamento das diferentes canções.</li> <li>- É dada continuidade à exploração do PowerPoint com a breve história deste grupo musical, ainda, uma breve explicitação e classificação sobre os</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anexo I, II, III e IV;</li> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Canção “Movimento perpétuo associativo” dos Deolinda, em formato digital e videoclip;</li> <li>- Quadro branco;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Folhas de papel A6;</li> <li>- Miniquisiçãoário.</li> </ul>

<p><b>Leitura e escrita</b> - Tipologia textual.</p> <p><b>Gramática</b> - Sílabas, sílaba tónica e sílaba átona.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica características do texto poético: estrofe, verso, rima.</li> <li>- Classifica palavras quanto ao número de sílabas.</li> <li>- Identifica a sílaba tónica e a sílaba átona.</li> </ul>	<p>instrumentos musicais, focando particular interesse nos instrumentos utilizados pelo grupo musical (contrabaixo e guitarra clássica).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posteriormente, a mestrandia distribui a letra da canção “Movimento perpétuo associativo” (anexo II) e procede à sua leitura. São discutidas algumas ideias como: O tema da canção; A letra da canção está escrita em verso ou prosa? Quantas estrofes possui? E quantos versos?</li> <li>- De seguida, é solicitado que rodeiem nas palavras, pertencentes ao primeiro verso, as sílabas que se pronunciam com mais intensidade, individualmente.</li> <li>- A mestrandia auxilia a sua correção no quadro, em grande grupo, seguindo-se a definição de sílaba átona e sílaba tónica e o respetivo registo no caderno.</li> <li>- Os alunos rodeiam, com lápis de cor, a sílaba tónica numa palavra distribuída pela mestrandia. Seguidamente, colam-na numa tabela (anexo III), estabelecendo correspondência entre a posição da sílaba tónica na palavra e a coluna correspondente, elaboram o respetivo registo numa tabela fornecida pela mestrandia com a mesma organização da exposta no quadro.</li> <li>- É entregue um miniquestionário (anexo IV) sobre o que sentiram, o que gostaram mais, onde sentiram dificuldade e o que aprenderam com a realização das atividades, onde terão que responder individualmente.</li> </ul>	
<p><b>Atividade de interpretação (15h – 16h)</b></p>			

<p><b>Percepção sonora e musical</b> - Ritmo; - Instrumentos musicais.</p> <p><b>Culturas Musicais nos Contextos</b> - Estilo musical- Musica Popular Portuguesa.</p> <p><b>Interpretação e comunicação:</b> - Interpretação vocal.</p> <p><b>Português</b></p> <p><b>Educação literária</b> - Dizer em termos pessoais e criativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica auditivamente características rítmicas;</li> <li>- Utiliza vocabulário apropriado para descrever e comparar diferentes tipos de sons de estilos e géneros similares.</li> <li>- Identifica estilos musicais e culturas musicais diferenciados e os contextos em que se inserem.</li> <li>- Canta em grupo, utilizando a memória e a leitura musical.</li> <li>- Interpreta as duas primeiras quadras recorrendo a movimentos corporais.</li> <li>- Dramatiza textos com diferentes entoações.</li> </ul>	<p>Os alunos escutam a canção “Movimento perpétuo associativo” de Deolinda, recordando o seu estilo musical.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretam vocalmente as duas primeiras quadras, seguindo diferentes etapas: em conjunto com a mestranda e com recurso à canção (áudio); sozinhos, com recurso à canção (áudio); em conjunto com a mestranda, sem a canção; sozinhos, sem a canção.</li> <li>- Posteriormente, as crianças do sexo feminino interpretam, na primeira quadra, “Agora sim” e as do sexo masculino o resto do verso; na segunda quadra as crianças do sexo masculino interpretam “Agora não” e as do sexo feminino o resto do verso, por fim, invertem os papéis.</li> <li>- Após as interpretações, a mestranda propõe a realização de um jogo dramático, recorrendo às duas primeiras quadras da canção trabalhada.</li> <li>- Os alunos devem interpretar as referidas quadras com terminada entoação, estipulada pela estagiária, tendo em conta o andamento da canção devem interpretar com um andamento mais rápido e mais lento do original. Caso haja tempo, as crianças têm oportunidade de experienciar outras entoações, tendo em conta as emoções, de escolha livre.</li> <li>- É entregue um miniquestionário (anexo IV) sobre o que sentiram, o que gostaram mais, onde sentiram dificuldade e o que aprenderam com a realização das atividades, onde terão que responder individualmente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Áudio da canção: “Movimento perpétuo associativo” de Deolinda;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Caderno diário.</li> <li>- Miniquestionário</li> </ul>
<b>Atividade de criação (14h – 15h:30)</b>			
<p><b>Português</b></p> <p><b>Gramática:</b> - Palavra, sílaba; - Palavras agudas, graves e esdrúxulas.</p> <p><b>Escrita:</b> - Textualização; - Escrita; - Planificação de textos.</p> <p><b>Música</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifica a sílaba tónica;</li> <li>- Classifica palavras quanto à posição da sílaba tónica.</li> <li>- Redigir textos, de acordo com o plano previamente elaborado, respeitando as convenções ortográficas e de pontuação e utilizando os mecanismos de coesão e coerência adequados.</li> <li>- Planificar textos de acordo com o objetivo e o tipo de texto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A mestranda inicia a aula revendo os conteúdos trabalhados no dia anterior. De seguida, distribui uma ficha (anexo IX) onde contém excertos de três textos de José Fanha, com palavras agudas, graves e esdrúxulas.</li> <li>- A mestranda lê os excertos, segue-se a leitura em voz alta pelos alunos (cada um lê dois versos).</li> <li>- Os alunos rodeiam, individualmente, a sílaba tónica dos dois primeiros versos de cada excerto, de modo a encontrarem várias palavras agudas, graves e esdrúxulas. Finda esta atividade, a mestranda questiona os alunos quanto à classificação das palavras de acordo com a posição da sílaba tónica. Assim, pergunta se alguém sabe como se classificam as palavras que têm a sílaba tónica na última, penúltima e antepenúltima sílaba.</li> <li>- De seguida, são completados os espaços em falta na tabela com a respetiva identificação (agudas, graves, esdrúxulas), evidenciando a mnemónica do Sr. EGA.</li> <li>- Os alunos também completam as tabelas que contêm no caderno, ainda, em grande grupo definem e registam a definição de cada conceito (palavras agudas,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anexo III e IX;</li> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Material de escrita.</li> </ul>


<p><b>Criação e Experimentação</b> - Composições e acompanhamentos</p> <p><b>Português</b></p> <p><b>Leitura e Escrita:</b> - Palavra, frase, texto.</p>	<p>- Inventa, cria e regista composições e acompanhamentos; - Aplica conceitos utilizando a voz para a criação de pequenas peças musicais.</p> <p>- Elaborar por escrito respostas a questionários.</p>	<p>graves e esdrúxulas). Posteriormente são adicionadas as palavras rodeadas anteriormente na tabela.</p> <p>- A mestrandia solicita à turma que, criem uma nova quadra para a canção trabalhada no dia anterior, respeitando a métrica e o ritmo da canção original, registando-a no caderno. Devem iniciar a quadra como a tipologia original, iniciando os três primeiros versos com “Agora não” ou “Agora sim”, tendo que conter, pelo menos, uma palavra aguda, grave e esdrúxula, podem recorrer ao banco de palavras realizado na tabela.</p> <p>- Os alunos apresentam as suas criações, interpretando-a vocalmente, e identificam pelo menos uma palavra aguda, grave e esdrúxula.</p> <p>- Por fim respondem ao miniquestionário com algumas questões sobre a atividade.</p>	
<p><b>Referências bibliográficas:</b></p> <p>Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2015). <i>Programas e metas curriculares de português do ensino básico</i>. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.</p> <p>Deolinda (2008). <i>Movimento perpétuo associativo</i>. Consultado a 8 nov. 2015. Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=us9dIcLjfKM">https://www.youtube.com/watch?v=us9dIcLjfKM</a>.</p> <p>Departamento da Educação Básica. (2004). <i>Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico (4ªed.)</i>. Lisboa: Departamento da Educação Básica.</p> <p>Fanho, J. (2010). <i>Esdrúxulas, graves e agudas, Magrinhas e barrigudas</i>. Alfragide: Texto Editores.</p> <p>Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações programáticas do ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico</i>. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.</p>			

## Anexo X: Planificação da sequência didática II

<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;">  <div style="text-align: center;"> <p><b>Escola Superior de Educação e Ciências Sociais</b>  <b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>  <b>Prática Pedagógica do 1.ºCEB II</b>  <b>Ano Letivo: 2015/ 2016</b></p> </div> </div>			
<b>Planificação</b> – 14 de dezembro, 2015 3.º ano   20 alunos   Duração: 1h30m		<b>Professora Supervisora:</b> Sandrina Milhano <b>Mestrandas:</b> Inês Teixeira e Mónica Perestrelo	
Área, Domínio e Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Descrição da Atividade/ Estratégia	Recursos Materiais
<p><b><u>Música</u></b></p> <p><b>Perceção sonora e musical:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Timbre;</li> <li>- Andamento;</li> <li>- Ritmo;</li> <li>- Instrumentos musicais.</li> </ul> <p><b>Culturas Musicais nos Contextos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo Musical - Pop.</li> </ul> <p><b><u>Português</u></b></p> <p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de discurso tendo em conta a situação e o interlocutor;</li> </ul> <p><b>Gramática:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão silábica;</li> <li>- Texto poético</li> <li>;</li> <li>- Monossílabo, dissílabo, trissílabo e polissílabo;</li> <li>- Palavras agudas, graves e esdrúxulas;</li> </ul>	<p><b>O aluno deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecer o ritmo da canção;</li> <li>- Nomear instrumentos musicais através da sua audição;</li> <li>- Identificar a pulsação da canção.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identificar auditivamente os estilos musicais</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Posicionar-se criticamente face ao grupo musical.</li> <li>- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Realizar a divisão silábica;</li> <li>- Identificar e interpretar a estrutura textual da canção;</li> <li>- Classificar palavras quanto ao número de sílabas;</li> <li>- Classificar palavras quanto à posição da sílaba tónica.</li> </ul>	<p><b>Atividade de audição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A mestranda inicia a aula redigindo, no quadro branco, o nome da canção (“<i>Natal mais uma vez</i>”) e questiona os alunos: “<i>Alguém sabe do que se trata?</i>”.</li> <li>Se ninguém conhecer a canção a partir do título, a mestranda, revela que se trata do nome de uma canção e convida os alunos a imaginar o assunto da canção.</li> <li>- Os alunos escutam (1.ª vez) e visualizam o videoclip da a canção: “Natal Mais Uma Vez” de Luísa Sobral e discutem, coletivamente, as ideias apreendidas durante a primeira audição. Finda a partilha, a mestranda inicia um dialogo com a turma: <i>Alguém conhece ou já tinha escutado esta canção?; Alguém sabe de quem é esta canção?</i> Se os alunos não identificarem o interprete este é revelado.</li> <li>- Os alunos escutam/visualizam a canção. Terminada a segunda audição os alunos respondem, oralmente, a algumas questões pertencentes a uma ficha de trabalho. Respetivamente: <i>O que escutaram é instrumental ou vocal? Quantos timbres vocais escutaram? Tratam-se de timbres femininos ou masculinos? Que instrumentos musicais tocavam? A que família de instrumentos pertence?</i></li> <li>- Seguidamente, de modo a contextualizar os alunos, a mestranda apresenta o Website (<a href="http://www.luisasobral.com">http://www.luisasobral.com</a>) do grupo musical com o intuito de apresentar, brevemente, o grupo musical e o seu percurso.</li> <li>- A mestranda distribui as folhas com a letra da canção (anexo I) pelos alunos, que acompanham, silenciosamente, a leitura oral da investigadora. É esclarecido eventuais dúvidas de vocabulário, de modo a possibilitar uma interpretação mais pessoal.</li> <li>- De seguida, é explorada, em grupo, a estrutura textual da canção. Os alunos realizarem as tarefas, individualmente, presentes na ficha de trabalho com conteúdos relativos à área de Português. Finda a sua realização, é realizada a sua correção no quadro branco.</li> </ul> <p><b>Atividade de interpretação</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Quadro branco;</li> <li>- Marcadores;</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Anexo I: Ficha de trabalho;</li> <li>- Canção: “<i>Natal mais uma vez</i>” de Luísa Sobral;</li> <li>- Miniquestionários.</li> </ul>

<p>- Classes de palavras;</p> <p><b>Música</b></p> <p><b>Interpretação e comunicação:</b></p> <p>- Pulsação;</p> <p>- Interpretação vocal.</p> <p><b>Criação e Experimentação:</b></p> <p>- Composição.</p> <p><b>Português:</b></p> <p><b>Leitura e Escrita:</b></p> <p>- Palavra, frase, texto.</p>	<p>- Identificar palavras de acordo com a classe: nome, adjetivo ou verbo.</p> <p>- Interpretar com movimentos corporais a pulsação;</p> <p>- Representar com movimentos corporais o compasso da canção.</p> <p>- Criar um movimento para representar a pulsação e o compasso e os interpretar.</p> <p>- Elaborar por escrito respostas a questionários.</p>	<p>- Os alunos escutam/ visualizam a canção pela terceira vez e são colocadas novas questões: <i>Qual o assunto da canção? O andamento é lento ou rápido?</i></p> <p>- De seguida, interpretam vocalmente a canção (em grupo), posteriormente marcam a pulsação com estalinhos de dedos, a mestranda acompanha. Posteriormente, fazem-no sem o acompanhamento da mestrada, que apenas marca a entrada dos alunos.</p> <p>- Após trabalhar com a turma estes dois conceitos a mestranda divide a turma em dois grupos, no qual um grupo interpreta a pulsação, e o outro canta, somente o primeiro verso da canção, isto em simultâneo. De seguida os grupos trocam a atividade a interpretar, de modo que todos experimentem ambas as atividades.</p> <p><b>Atividade de criação</b></p> <p>- A mestranda solicita aos alunos, coletivamente, para criar um novo movimento com o corpo para representar a pulsação, segue-se a respetiva interpretação.</p> <p>- De seguida, em pequenos grupos, os alunos interpretam vocalmente a canção e a pulsação com os movimentos inventados. Primeiro sem a canção (áudio) e com os movimentos escolhidos, depois, com a canção (áudio) e os movimentos inventados. Por fim, os grupos trocam de atividade e repetem o processo.</p> <p>- Para concluir, os alunos respondem ao miniquestionário: “<i>O que aprendeste? O que sentiste? O que gostaste mais? Que dificuldades sentiste?</i>”, relativas às atividades desenvolvidas, às quais os alunos terão de responder de forma individual.</p>	
<p><b>Referências bibliográficas:</b></p> <p>Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2015). <i>Programas e metas curriculares de português do ensino básico</i>. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Departamento da Educação Básica. (2004). <i>Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (4ªed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.</p> <p>Sobral, L. (2014). <i>Natal mais uma vez</i>. Consultado a 9 dez. 2015. Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=JsCFMkS2PIA">https://www.youtube.com/watch?v=JsCFMkS2PIA</a>.</p> <p>Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações programáticas do ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico</i>. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.</p>			

## Anexo XI: Planificação da sequência didática III

 <p style="text-align: center;"> <b>Escola Superior de Educação e Ciências Sociais</b>  <b>Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico</b>  <b>Prática Pedagógica do 1.ºCEB II</b>  <b>Ano Letivo: 2015/ 2016</b> </p>			
<b>Planificação</b> – 5 de janeiro, 2016 3.º ano   20 alunos   Duração: 1h30m		<b>Professora Supervisora:</b> Sandrina Milhano <b>Mestrandas:</b> Inês Teixeira e Mónica Perestrelo	
Área, Domínio e Conteúdos	Objetivos/ Descritores de Desempenho	Descrição da Atividade/ Estratégia	Recursos Materiais
<p><b><u>Português</u></b></p> <p><b>Oralidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de discurso tendo em conta a situação e o interlocutor;</li> </ul> <p><b><u>Música</u></b></p> <p><b>Perceção sonora e musical:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Timbre;</li> <li>- Melodia;</li> <li>- Refrão;</li> <li>- Instrumentos musicais.</li> </ul> <p><b>Culturas Musicais nos Contextos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estilo Musical – Música Popular Portuguesa..</li> </ul> <p><b>Interpretação e comunicação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretação vocal;</li> <li>- Andamento.</li> </ul>	<p><b>O aluno deve ser capaz de:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos.</li> <li>- Explora e identifica os elementos básicos da música</li> <li>- Identifica auditivamente os estilos musicais.</li> <li>- Canta em grupo, canções utilizando a memória e a leitura musical;</li> <li>- Canta em grupo de acordo com o andamento escolhido.</li> </ul>	<p><b>Atividade de audição</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A mestranda inicia a aula questionando os alunos: “<i>Sabem o que se festeja no dia seis de janeiro?</i>”. Após a partilha dos alunos a mestranda volta a questionar: “<i>E sabem porque é que se festeja o dia de reis no dia 6 de janeiro?</i>”. A discussão continua, orientada pela mestranda.</li> <li>- Posteriormente, a mestranda refere que irão escutar uma canção e necessitam estar com muita atenção para poderem responder às questões que se seguem. Segue-se a audição da canção: “Os três reis magos” de interprete desconhecido. Seguidamente, é promovida uma discussão em torno do tema da canção.</li> <li>- Finda a partilha, a mestranda inicia um dialogo com a turma: <i>Alguém conhece ou já tinha escutado esta canção?; Alguém sabe qual é o estilo musical desta canção?</i> Caso não identifiquem é dada uma pista (já falamos sobre este estilo musical), é uma apresentação em PowerPoint com algumas características deste estilo musical.</li> <li>- Os alunos escutam a canção pela segunda vez. Terminada a segunda audição os alunos respondem, oralmente, às seguintes questões: <i>O que escutaram é instrumental ou vocal? Quantos timbres vocais escutaram? Qual o estilo musical da canção? A canção apresenta refrão? Menciona duas características deste estilo musical</i></li> <li>- Os alunos escutam a canção pela terceira vez e são colocadas novas questões: <i>A canção apresenta refrão? Transcreve o primeiro verso do refrão.</i></li> </ul> <p><b>Atividade de interpretação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Os alunos interpretam vocalmente a canção, em grupo. Primeiro com recurso à canção áudio, depois sozinhos. De seguida é pedido que cantem somente o refrão com dois andamentos diferentes do original, à escolha da turma.</li> </ul> <p><b>Atividade de escrita</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Quadro interativo;</li> <li>- Computador;</li> <li>- Colunas;</li> <li>- Canção: “Os 3 reis magos” de interprete desconhecido.</li> <li>- Material de escrita;</li> <li>- Caderno diário;</li> <li>- Miniquestionários.</li> </ul>

<p><b>Português</b></p> <p><b>Leitura e Escrita:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de texto.</li> <li>- Palavra, frase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planificar a escrita de textos;</li> <li>- Escrever um texto descritivo;</li> <li>- Rever o texto escrito;</li> <li>- Elaborar por escrito respostas a questionários.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tomando como ponto de partida a canção, a mestrandia refere que irão elaborar um texto descritivo acerca dos três reis magos, questionando os alunos sobre o que é um texto descritivo e o que este deve conter, realizando assim uma pequena revisão. Atribuindo, somente, a origem de cada rei: asiático, europeu e africano.</li> <li>- Os alunos elaboram o texto descritivo individualmente.</li> <li>- Por último, os alunos respondem ao miniquestionário: “<i>O que aprendeste? O que sentiste? O que gostaste mais? Que dificuldades sentiste?</i>”, relativas às atividades desenvolvidas, às quais os alunos terão de responder de forma individual</li> </ul>	
<p><b>Referências bibliográficas:</b></p> <p>Buesco, H., Morais, J., Rocha, M. e Magalhães, V. (2015). <i>Programas e metas curriculares de português do ensino básico</i>. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência. Departamento da Educação Básica. (2004). <i>Organização Curricular e Programas: 1º Ciclo do Ensino Básico</i> (4ªed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.</p> <p>Interprete desconhecido. (n.d.). <i>Os três reis magos</i>. Consultado a 29 dez. 2015. Disponível em <a href="https://www.youtube.com/watch?v=YhlZ1tgXFhQ">https://www.youtube.com/watch?v=YhlZ1tgXFhQ</a>.</p> <p>Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações programáticas do ensino da música no 1.º ciclo do ensino básico</i>. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.</p>			