



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA MESTRADO EPE E ENSINO DO 1.º CEB

A paisagem sonora na compreensão do texto literário

Cíntia da Silva Rocha



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Cíntia da Silva Rocha

A paisagem sonora na compreensão do texto literário

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino
Básico

Trabalho efetuado sob orientação do(a)
Doutora Adalgisa Castro Maia Pontes
Doutora Ana Raquel Rodrigues da Costa Aguiar

Novembro de 2021

AGRADECIMENTOS

A sabedoria reside em aprender com quem sabe e aproveitar o conhecimento para voar. Este projeto representa esse mesmo caminho, repleto de pessoas dispostas a cobrir as minhas asas com amor, carinho, motivação e saber. Aprender a voar significa também a concretização de um sonho que, com muito trabalho e resiliência, se tornou real. As grandes conquistas são o reflexo de todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para alicerçar o caminho. Por isso, importa agradecer a cada uma delas por tudo o que fizeram ao longo deste percurso, sobretudo neste último ano de mestrado.

Um sincero obrigada às minhas orientadoras:

Doutora Ana Raquel Aguiar, que me apoiou e aconselhou de uma forma indescritível. A sua orientação foi dotada de uma partilha de conhecimentos, de uma disponibilidade sem igual, resultado da sua postura enquanto exemplar profissional de educação, mas também da sua essência como ser humano que semeia empatia e entreajuda. Obrigada por se mostrar tão presente mesmo quando os obstáculos teimavam em aparecer. Os bons profissionais são aqueles que marcam positivamente o percurso do seu aluno.

Doutora Adalgisa Pontes, que prestavelmente aceitou este desafio e me foi iluminando o caminho com as suas palavras assertivas. Obrigada por me mostrar como ser disciplinada e rigorosa, mas, ao mesmo tempo, flexível e criativa. A sua tenacidade guiou-me neste caminho, permitindo não perder o foco. A sua música deu a harmonia perfeita para que a melodia pudesse brilhar.

A todo o corpo docente com o qual tive a felicidade de me cruzar ao longo do meu percurso, que comigo partilhou conhecimentos importantíssimos, alguns de levar para a vida, não esquecendo a prontidão mostrada para o esclarecimento de dúvidas ou qualquer outra situação.

Aos meus pais, por todo o apoio repleto de amor e carinho. Sempre ambicionaram o melhor para mim e aqui estou eu a lutar por um lugar na área da educação. Obrigada por acreditarem em mim e estarem presentes em todos os momentos. São o meu grande pilar!

À minha família, em especial à minha prima Marlene, que tinha sempre uma palavra de força e motivação. Obrigada por me ajudares a crescer!

A ti, Pedro, que me acompanhaste desde o primeiro passo dado nesta jornada de cinco anos na ambição de concretizar este sonho. Obrigada pelo apoio incondicional, pela companhia e pela paciência que me prestaste. Não me esqueço também do quão valiosos foram os teus conhecimentos e de como, em conjunto, colocamos mãos ao trabalho sem qualquer receio. Sem o teu carinho, sem o teu amor, este projeto e a minha vida não tinham cor.

Aos meus amigos, que se mostraram presentes para me ajudar e para trazer alento quando as forças começavam a escassear. A amizade é das maiores bênçãos que podemos levar da vida e esta caminhada foi a prova disso mesmo. A vocês em especial, Dídia e Rui, por trazerem alegria e animação, com carinho à mistura, tornando esta caminhada mais fácil. Não esquecendo os meus amigos da banda da AMVNA, por toda a preocupação.

À minha parceira de estágio, Bianca, pela amizade e por todos os momentos que vivenciamos, muitos deles bastante duros, mas que, em conjunto, conseguimos ultrapassá-los, até porque nunca faltou apoio e um sorriso de ambas as partes. Só nós sabemos as mágoas que guardamos e os desafios que superámos. Foi um enorme prazer partilhar esta caminhada contigo!

À Mafalda, por irradiar luz nos dias mais cinzento. Obrigada por seres uma fonte de garra e inspiração!

A todas as crianças com quem tive oportunidade de trabalhar nos diferentes contextos e que enriqueceram esta experiência. Obrigada também à educadora e à professora cooperantes, que se mostraram sempre disponíveis, transmitindo os seus ensinamentos com grande simpatia, apoiados em críticas construtivas.

RESUMO

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, inserida no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

O projeto de investigação é centrado na área da Português, mais concretamente no domínio da Educação Literária, com relação ao conceito de paisagem sonora de Murray Schafer. A temática em estudo tem origem na exploração deste conceito musical nas obras literárias realizada por uma turma do 4.º ano de escolaridade. Desta forma, pretende-se abordar a paisagem sonora na compreensão literária, no sentido de contribuir para novas práticas. Atualmente, os alunos revelam dificuldades em compreender e interpretar textos, o que pode influenciar o seu desempenho em todas as disciplinas.

Para a concretização deste estudo, delinearão-se os seguintes objetivos: 1) Potenciar a compreensão do texto literário através de paisagens sonoras e 2) Explorar, através do som, estratégias que potenciam a compreensão literária com as respetivas questões- problema: A) Quais os contributos da exploração das paisagens sonoras para a compreensão do texto literário? e B) Que estratégias musicais auxiliam a compreensão literária?

Assim, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa com aproximação à investigação-ação. Foram utilizadas como técnicas a observação, a entrevista, os registos audiovisuais (áudio, vídeo e fotografia) e documentos dos participantes.

Após a análise dos dados, concluiu-se que a paisagem sonora tem, de facto, um papel positivo na compreensão literária. Este estudo revela o potencial da relação da música com a literatura, permitindo vivenciar experiências onde a criança é construtora do seu conhecimento.

Palavras-chave: Educação Literária; Música; Paisagem Sonora; Português; 1.º Ciclo.

ABSTRACT

This report was carried out within the scope of the curricular unit Supervised Teaching Practise, integrated in the Master in Preschool and Primary Teacher Education of the School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo.

The research project is centred in the Portuguese area, more specifically in the field of Literary Education, in relation to the Murray Schafer's concept of soundscape. The theme under study comes from the exploration of this musical concept in literary works carried out by a 4th grade class. This way, it is intended to understand the effects provided by the soundscape on literary comprehension, in order to contribute to the change in teaching. Currently, students show difficulties in understanding and interpreting texts, which ends up influencing the teaching-learning process that extends to all areas.

For the execution of this study, the following goals were outlined: 1) To enhance the comprehension of the literary text through soundscapes and 2) To explore, through sound, strategies at the service of literary comprehension with the respective problem-questions: A) What are the contributions of the exploration of soundscapes for the understanding of the literary text? and B) What musical strategies help literary comprehension?

Thus, a qualitative methodology was chosen with an approach to action research. Regarding techniques, observation, interview, audiovisual records (audio, video and photography) and documents of the participants were used.

After analyzing the data, it was concluded that the soundscape does indeed have a positive role in literary comprehension. This study reveals the potential of the relationship between music and literature, allowing children to live experiences where they are the ones building their own knowledge.

Keywords: Literary Education; Music; Portuguese; Primary Education; Soundscape.

Índice

<i>AGRADECIMENTOS</i>	<i>i</i>
<i>RESUMO</i>	<i>iii</i>
<i>ABSTRACT</i>	<i>iv</i>
<i>ÍNDICE DE FIGURAS</i>	<i>vii</i>
<i>ÍNDICE DE TABELAS</i>	<i>viii</i>
<i>LISTA DE ABREVIATURAS</i>	<i>ix</i>
<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>1</i>
<i>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</i>	<i>2</i>
<i>CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS</i>	<i>3</i>
<i>Caracterização do Contexto Educativo em Educação Pré-Escolar</i>	<i>3</i>
Caracterização do meio local	<i>3</i>
Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância.....	<i>3</i>
Caracterização da sala de atividades e rotinas	<i>4</i>
Caracterização do grupo	<i>6</i>
Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar	<i>8</i>
<i>Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>15</i>
Caracterização do meio local	<i>15</i>
Caracterização da sala e horário da turma	<i>16</i>
Caracterização da turma	<i>18</i>
Percurso da Intervenção Educativa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico	<i>20</i>
<i>CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO</i>	<i>29</i>
<i>ENQUADRAMENTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO</i>	<i>30</i>
Objetivos e questões de investigação.....	<i>31</i>
<i>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</i>	<i>32</i>
Programa e Metas Curriculares de Português: uma aproximação da Educação Literária à Música	<i>32</i>
Aprendizagens Essenciais de Educação Artística - Música: uma aproximação à Educação Literária	<i>35</i>
Música: paisagem sonora.....	<i>36</i>
Timbre, ritmo, intensidade e altura	<i>38</i>

Educação Literária: estratégias de exploração de textos.....	40
Música e Educação Literária.....	43
Estudos empíricos	46
METODOLOGIA	49
Opções metodológicas	49
Caracterização dos participantes	51
Técnicas de recolha de dados	52
Percurso da Intervenção Pedagógica.....	55
Ciclos da investigação-ação.....	79
Procedimento de análise de dados	79
Categorias de análise	80
Calendarização	81
Questões éticas	82
<i>Descrição, análise e discussão de dados</i>	83
Categoria A – Motivação das crianças face às atividades	83
Categoria B – Reações das crianças	85
Categoria C – Desafios nas execuções das estratégias	86
Categoria D – Aprendizagens no âmbito da Educação Literária	89
Categoria E – Capacidade de interpretação literária	91
Categoria F – Relação entre música e literatura	96
CONCLUSÃO	100
Conclusões do estudo	100
Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações	103
CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA .	104
<i>REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA</i>	105
<i>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>	110
ANEXOS	115
Anexo 1 – Planificação de referência	116
Anexo 2 – Autorização do Encarregado de Educação.....	126
Anexo 3– Estrutura do guião de entrevista.....	127
Anexo 4 – “Os mil e um desafios de Schafer”	129
Anexo 5 – A poesia “O cavalo e a estrela ”	131

Anexo 6 – A poesia “A flor esquecida”	132
Anexo 7 – Conto “A princesa e a ervilha”	133
Anexo 8 – Poesia “O mocho e a gatinha”	134
Anexo 9 – Guião para a preparação da performance	135
Anexo 10 – Poesia “A casa da poesia”	137
Anexo 11 – Poesia “A casa sincronizada – uma história musical”	138
Anexo 12 – Questão	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Planta da sala de atividades	5
Figura 2 - Apresentação da história através do teatro de sombras.....	12
Figura 3 - Decoração da rena em pequenos grupos	12
Figura 4 - Planta da sala de aula.....	17
Figura 5 - Jogo da roleta de frações e jogo da memória.....	24
Figura 6 - Dominó da tabuada.....	24
Figura 7 - Atividade das pandeiretas.....	28
Figura 8 - Caixa criada para os desafios de Schafer	57
Figura 9 - Exploração livre das sonoridades dos elementos naturais.....	59
Figura 10 - Performance da poesia "O cavalo e a estrela"	63
Figura 11 - Performance do conto "A princesa e a ervilha"	68
Figura 12 - Performance da poesia "O mocho e a gatinha"	72
Figura 13 - Disposição dos alunos em grupos de trabalho	73
Figura 14 - Afixação dos convites	75
Figura 15 - Adereços criados pelos grupos	75
Figura 16 - Paisagem sonora da poesia "A casa da poesia"	77
Figura 17 - Paisagem sonora da poesia "A casa sincronizada- uma história musical"...	78
Figura 18 - Grau de motivação para a poesia "A casa sincronizada - uma história musical”	85
Figura 19 - Anotações dos grupos	88
Figura 20 - Nível de compreensão leitora dos alunos.....	95
Figura 21 - Perspetivas finais sobre a relação entre música e literatura	96

Figura 22 - Respostas dos alunos	97
---	----

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Horário da turma	18
Tabela 2 - Quadro síntese da aula 1	56
Tabela 3 - Quadro síntese da aula 2	59
Tabela 4 - Quadro síntese da aula 3	61
Tabela 5 - Quadro síntese da aula 4	64
Tabela 6 - Quadro síntese da aula 5	65
Tabela 7 - Quadro síntese da aula 6	67
Tabela 8 - Quadro síntese da aula 7	68
Tabela 9 - Quadro síntese da aula 8	70
Tabela 10 - Quadro síntese da aula 9	71
Tabela 11 - Quadro síntese da aula 10	72
Tabela 12 - Quadro síntese da aula 11	74
Tabela 13 - Quadro síntese da aula 12	76
Tabela 14 - Quadro síntese da aula 13	78
Tabela 15 - Calendarização mensal do estudo de investigação	81
Tabela 16 - Sistematização das aprendizagens no âmbito da Educação Literária (EL)..	89

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Escola Básica

EC – Educadora Cooperante

EC – Educadora Estagiária

EL – Educação Literária

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim de Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PC – Professora Cooperante

PE – Professora Estagiária

PES – Prática de Ensino Supervisionada

INTRODUÇÃO

O presente estudo realizou-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. O relatório encontra-se organizado em três capítulos: o primeiro apresenta o enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada, o segundo refere-se ao projeto de investigação e o terceiro, e último, capítulo descreve a reflexão final de todo o percurso de intervenção educativa.

A primeira parte é constituída por dois capítulos com a descrição dos contextos onde foi concretizada a Prática de Ensino Supervisionada, mais concretamente, na Educação Pré-Escolar, num jardim de infância com uma turma heterogénea dos 3 aos 6 anos de idade e, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com uma turma do 4.º ano de escolaridade. Nos dois capítulos, são apresentadas as características dos agrupamentos, do contexto educativo, do grupo/ turma e do percurso da intervenção educativa.

No segundo capítulo, é dada a conhecer a pertinência do estudo, o problema, as questões e objetivos da investigação. Para além disso, é apresentada a fundamentação teórica baseada em estudos de diversos autores e documentos. Posteriormente, esclarece-se a metodologia adotada, a calendarização do estudo, dá-se a conhecer as técnicas e os instrumentos de recolha de dados, o percurso de intervenção educativa, os procedimentos e análise de dados, as categorias de análise. Segue-se a apresentação e a discussão dos dados e, por último, as conclusões e limitações do estudo, que incluem as recomendações para futuras investigações.

No último capítulo do relatório, apresenta-se uma reflexão global relativamente ao percurso realizado em contexto de Educação Pré-Escolar e 1.º CEB, sumariando as aprendizagens realizadas, através de um balanço dos pontos positivos e negativos da experiência vivenciada.

**CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO DA PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS EDUCATIVOS

Caracterização do Contexto Educativo em Educação Pré-Escolar

Caracterização do meio local

O contexto educativo onde foi desenvolvida a Prática de Ensino Supervisionada (PES), durante o 1.º Semestre, situa-se numa das 27 freguesias que pertencem ao concelho de Viana do Castelo. A freguesia em questão tem cerca de 1757 habitantes, uma área de 9,01km², segundo os Censos de 2011 (INE, 2011). De acordo com o INE (2011), o grupo etário que tem mais representatividade encontra-se na faixa dos 25 e os 64 anos, com uma percentagem de 56,1%.

Quanto aos setores laborais, destacam-se a agricultura e a pecuária, como setores primários, a indústria, como setor secundário, e, por fim, o comércio, como setor terciário.

De referir, também, que esta freguesia tem inúmeras coletividades bem como um vasto património cultural e aspetos turísticos, nomeadamente a igreja, uma citânia, um solar, uma ribeira e várias lagoas. Todos estes elementos surgem em destaque, assim como as tradições e as festividades que têm grande relevância, envolvendo a sua população, incluindo a comunidade escolar.

Caracterização do Agrupamento/Jardim de Infância

O agrupamento onde este jardim de infância se encontra possui 14 escolas, dez jardins de infância, doze escolas de Ensino Básico do 1.º CEB, três escolas de Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclos e uma escola com Ensino Secundário.

O contexto educativo onde se realizou a Prática de Ensino Supervisionada (PES) está integrado numa escola de Ensino Básico do 1.º Ciclo (CEB). Esta escola é composta por dois pisos: piso inferior dedicado ao Pré-Escolar e o piso superior, ao 1.º CEB. No piso inferior, para além das duas salas de atividades, existem duas casas de banho, adaptadas à faixa etária em questão, um espaço de arrumos, um gabinete do pessoal docente, a cozinha, um refeitório, uma casa de banho para adultos, uma pequena

lavandaria, uma casa de banho para os alunos do 1.º CEB e, ainda, duas salas para o prolongamento. No piso superior, existem três salas destinadas ao 1.º CEB, uma biblioteca, uma sala para sessões de motricidade e duas casas de banho. O espaço exterior desta escola é muito amplo, pois inclui um campo de futebol, uma horta, um parque infantil de areia com múltiplos equipamentos e, ainda, uma casa da árvore. Para os dias de chuva, as crianças têm à sua disposição um espaço coberto para brincarem.

Relativamente à equipa educativa que trabalha com as crianças de Educação Pré-Escolar, esta é composta por duas educadoras de infância titulares e uma docente do grupo de docência da Educação Especial. De ressaltar que existe também uma Equipa Local de Intervenção (ELI) que acompanha algumas destas crianças.

Caracterização da sala de atividades e rotinas

A sala onde foi desenvolvida a PES é vasta, com janelas que possibilitam uma boa iluminação natural, um aquecedor elétrico e vários armários etiquetados. Este espaço estava dividido em treze áreas: a *mesa grande*, no centro da sala, onde se juntava o grande grupo, funcionando, também, para outras áreas (expressões, plasticina, jogos e explorações científicas), quando não havia espaço suficiente na área escolhida; a *área da casinha*, com um espaço de cozinha e de um quarto; a *área das construções* com várias peças e blocos de construção; *área dos jogos calmos* com dominós, puzzles, jogos de tabuleiros, entre outros; *área da biblioteca*, que tinha múltiplos livros educativos; *área da escrita*, que foi iniciada pelo nosso par pedagógico com caixas de areia, jogos de letras e palavras; *área dos projetos*, com a caixa de imaginação (pacotes de leite, de iogurte,...) e outros materiais disponíveis (tecidos, rolhas, rolos, fios, entre outros) para as crianças criarem os seus projetos; *área da pintura*, onde as crianças criavam as suas “obras de arte”; *área da lego city*, com uma mesa cheia de peças de lego para construções em miniatura; *área da plasticina*, com algumas cores de plasticina e vários materiais para as crianças fazerem a sua exploração; *área do computador*, onde as crianças podiam aceder a vários jogos educativos ou, então, fazer as suas pesquisas, tendo em conta os seus interesses; a *área das ciências*, que, apesar de não estar delimitada, tinha diversos objetos, como lupas e um cesto com diferentes materiais da natureza para as crianças realizarem as suas observações e experiências na mesa de

grande grupo. Existia, ainda, a *área da paz*, situada no exterior da sala quando as crianças precisavam de se acalmar.

Figura 1

Planta da sala de atividades



Cada área tinha uma capacidade máxima de crianças e estas tinham de alternar as suas escolhas, levando consigo a sua fotografia.

Em relação às rotinas, todos os dias, por volta das 9h, as educadoras iam buscar as crianças à sala do prolongamento, levando-as até à casa de banho para se fazer a higienização. Às 9h10 min, iniciavam-se as rotinas diárias: eleição do responsável do dia, canção dos bons dias, distribuição das tarefas e conversa em grande grupo. Às 9h40min, dava-se início às atividades estruturantes e, pelas 10h, era o lanche da manhã. Às 10h30min, as crianças distribuíam-se pelas áreas da sala. Por volta das 11h30min, cada criança começava a arrumar a área onde estava e, de seguida, realizava-se uma reflexão, em grande grupo, sobre a parte da manhã. Em pequenos grupos, as crianças eram levadas para a casa de banho e, quando todas estivessem prontas, iam almoçar (11h45min). Posteriormente, as crianças brincavam na sala de prolongamento ou no recreio e regressavam à sala às 13:30. Após a realização das atividades orientadas,

distribuíam-se pelas diferentes áreas e, às 15h00min, lanchavam. Terminado o lanche, algumas crianças eram levadas para a sala de prolongamento e outras iam embora para casa ou para uma associação de tempos livres.

Caracterização do grupo

O grupo era, inicialmente, constituído por 21 crianças, 17 meninos e quatro meninas, havendo três crianças com seis anos, 11 crianças com cinco anos, quatro crianças com quatro anos e três crianças com três anos. Não existiam crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), no entanto, em conversa com a educadora, observamos que uma criança, apesar de ter chegado recentemente a este jardim de infância e ter apenas três anos, manifestava um comportamento diferente. Esta criança isolava-se de todo o grupo, não tendo qualquer tipo de interação com os colegas e ainda mantinha uma comunicação com base na repetição de palavras. Destacam-se, também, três crianças que frequentam a terapia da fala, mas em contexto particular. É de ressaltar que, no início do mês de janeiro, entrou uma criança para o grupo (=22), com três anos, que revelava um défice no seu desenvolvimento.

A nível socioeconómico, os encarregados de educação destas crianças possuíam uma estabilidade significativa, não apresentando nenhuma situação bilateral de desemprego.

O grupo mostrava ser muito falador, irrequieto, com dificuldades de concentração e, por isso, tanto as rotinas como as atividades demoravam muito tempo a serem executadas. No entanto, ao longo do tempo, esta tendência acabou por ser revertida e a dinâmica passou a ser mais natural. A caracterização do grupo que se segue, e realizada de forma mais pormenorizada, baseia-se nas observações durante as sessões e recolhida junto da Educadora Cooperante, tendo por referência as áreas de conteúdos definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE).

No âmbito da **Formação Pessoal e Social**, todas as crianças aparentavam um nível normal de autoestima, sendo que as crianças de cinco e seis anos se identificavam a si próprias e aos outros como iguais e membros de um grupo, no entanto existiam algumas crianças com alguma dificuldade em aceitar frustrações e insucessos. Mostravam-se autónomas e comunicativas, mas com muitas lacunas no que respeita à

aceitação e cumprimento de regras da sala. As crianças de quatro anos estavam bem integradas e apresentavam um nível de desenvolvimento adequado à idade. As crianças de três anos necessitavam do apoio do adulto nos momentos da rotina diária, mas eram capazes de fazer escolhas. Existia, porém, dificuldade em aceitar frustrações e insucessos e, ainda, em cumprir regras.

Em relação ao **Conhecimento do Mundo**, todas as crianças demonstravam interesse pela natureza, prazer nas descobertas e algum conhecimento do mundo social, físico e natural. Mostravam-se, notoriamente, fascinadas pela parte experimental da abordagem às ciências.

Relativamente à **linguagem das TIC**, foi possível observar que as crianças de diferentes idades utilizavam ativamente o computador, essencialmente para jogar jogos de caráter pedagógico.

Quanto à **Expressão e Comunicação** e no âmbito da **Educação Física**, na motricidade ampla, as crianças de cinco e seis anos não manifestavam dificuldades, embora na motricidade fina quase todas necessitassem de exercitar mais o recorte e o contorno de imagens. As crianças de três e quatro anos estavam em desenvolvimento do controle do seu corpo e precisavam também de trabalhar mais a motricidade fina. Existia uma transversalidade no que toca à dificuldade em cumprir regras e em aceitar perder ou ganhar nas diferentes idades.

No domínio da **Expressão Dramática/Teatro**, tanto os meninos como as meninas envolviam-se em atividades de jogo dramático, no entanto com alguma dificuldade em se organizarem na apresentação de uma dramatização em grupo. As crianças mais novas procuravam, sobretudo, a área da casinha para brincar ao faz de conta.

Nas **Artes Visuais**, a maioria das crianças de cinco e seis anos realizava as propostas pedidas e mostrava curiosidade por novas técnicas. As crianças mais pequenas não diversificavam as técnicas e materiais nas suas produções.

Ao nível da **Música e da Dança**, de forma geral, em todas as idades, as crianças identificavam os vários tipos de sons, tinham interesse pela música e expressavam as suas ideias ao grupo. Já na dança, existia uma grande parte do grupo das crianças de cinco e seis anos que manifestava pouco interesse, no entanto era capaz de se expressar de forma rítmica. As crianças mais novas mostravam-se mais envolvidas nas atividades rítmicas.

No que respeita à **Linguagem Oral e Abordagem à escrita**, a maior parte das crianças mais velhas conseguia expressar-se numa sequência frásica. No entanto, apresentava dificuldades com palavras cujas sílabas iniciais ou finais são iguais. Na parte da escrita, tentavam representar o seu nome e já começavam a ter noção da orientação da escrita. As crianças mais novas começavam a entender a diferença entre letras e desenhos. Relativamente à abordagem à escrita, todas reconheciam o seu nome, associando-o à sua fotografia. Num plano transversal, em todas as idades existia um interesse particular em rimas, histórias e trava-línguas.

Por fim, em relação ao **domínio da Matemática**, a maioria das crianças mais velhas reconhecia a sequência numérica ordenada de forma crescente até 20, comparava quantidades, fazia pequenas contagens, recorrendo aos dedos, organizava conjuntos, identificava a noção de adição e de subtração, mas exibia dificuldade na identificação da escrita do número para representar quantidades. Além disso, identificava posições relativas, reconhecia algumas formas geométricas simples e comparava a altura, largura e comprimento. As crianças mais novas comparavam quantidades, faziam contagens até 10 e identificavam algumas formas geométricas. Em geral, participavam ativamente em tabelas de entrada simples e dupla, bem como mostravam interesse no processo.

De referir que o grupo teve várias educadoras durante os últimos tempos, destacando-se alguma instabilidade a esse nível. Considera-se, ainda, que o grupo tem uma falha visível na Área da Formação Social e Pessoal que precisa de ser colmatada. No entanto, as crianças mostram interesse, motivação e raciocínio lógico adequado à faixa etária. Ao longo das semanas, começou a notar-se uma maior ambientação do grupo à nova Educadora e às Educadoras Estagiárias (EE). Num plano global, existia um interesse significativo em rimas, histórias, trava-línguas, música, experiências científicas e atividades de motricidade.

Percurso da Intervenção Educativa na Educação Pré-Escolar

A PES, deste primeiro semestre, realizou-se num Jardim de Infância durante quinze semanas, maioritariamente às segundas, terças e quartas-feiras. As primeiras três semanas foram de observação e as restantes doze de regência pelo par pedagógico

de forma alternada, sendo que duas destas semanas foram completas/intensivas (cinco dias).

As primeiras três semanas de observação foram muito importantes para conhecer o grupo, os seus interesses, os seus níveis de desenvolvimento para poder atuar de forma adequada. As rotinas, as metodologias e as estratégias que a educadora implementava foram mantidas, não quebrando o ciclo habitual. A Educadora regia-se pela metodologia *High Scope*, que havia sido estudada na Licenciatura, por isso foi muito interessante verificar como esta funciona na prática. As estratégias da Educadora Cooperante, inicialmente observadas, foram também uma mais valia, pois permitiu conhecer de que forma se pode agir nas diferentes situações. É de salientar que as semanas de observação possibilitaram uma ambientação entre os três elos de ligação: Educadoras Estagiárias (EE), grupo e Educadora Cooperante.

Áreas lecionadas

Durante as doze semanas de intervenção, as implementações partiram sempre dos interesses e necessidades das crianças. Segundo Gomes (2007), as crianças têm de ter um papel ativo no seu desenvolvimento, incluindo no momento de planificação. Para além de a criança estar no centro da aprendizagem, é importante que tudo decorra de forma natural e que as aprendizagens surjam integradas e em relação com o mundo envolvente. As planificações foram um espelho dessa interligação entre as três áreas de conteúdo: Área da Formação Pessoal e Social, Área de Expressão e Comunicação e Área do Conhecimento do Mundo.

A primeira semana de implementação incidiu na Área da Formação Pessoal e Social numa perspetiva interdisciplinar. Começamos por trabalhar a questão dos valores, fazendo uma abordagem global, enquadrada na comemoração que se realizava nessa semana, o São Martinho. Utilizamos um vídeo que contava a história de um ouriço cacheiro de forma a transmitir valores de amizade e de solidariedade que também são espelhados na lenda de São Martinho. Para além da Formação Pessoal e Social, na perspetiva de construção de identidade e convivência democrática, foram trabalhadas as outras duas áreas de conteúdo. Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, foi feita uma abordagem às ciências, mais propriamente ao Conhecimento do Mundo Físico e Natural, através do contacto com diferentes materiais e a descoberta das suas

propriedades. Para isso, as crianças tiveram de escolher os materiais mais apropriados para colocar nos picos do ouriço cacheiro; fazer a comparação e distinção entre o ouriço cacheiro (animal) e o ouriço (fruto) para fazer um cartaz sobre o outono.

Na Área da Expressão e Comunicação, no domínio da Língua Oral e Abordagem à Escrita, foram apresentadas a história da “Castanha Lili” e “A lenda de São Martinho” bem como o vídeo do ouriço cacheiro para as crianças se expressarem sobre o mesmo, debatendo a temática apresentada e, no caso da lenda, fazer a ordenação dos acontecimentos através de imagens; no domínio da Matemática, as crianças puderam explorar as contagens e as comparações dos materiais utilizados para ajudar a personagem da história e ainda tiveram contacto com a geometria através de um jogo de memória sobre a história da “Castanha Lili”, em grande grupo, que possibilitou abordar as posições; no domínio da Educação Física, foi realizado um jogo a pares onde as crianças tinham de trabalhar em conjunto de forma a atingir o objetivo - equilibrar uma bola; no domínio da Educação Artística, subdomínio da Música, as crianças tiveram contacto com um instrumento musical- o acordeão- e puderam experimentá-lo livremente; para além disso, construíram os seus próprios instrumentos musicais não convencionais para acompanhar uma música; no domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, foi construído um cenário de outono onde as crianças selecionaram os materiais livremente para a sua produção plástica e ainda tiveram a oportunidade de construir o seu cartuxo para o magusto da escola, através de materiais recicláveis.

Na segunda semana de implementação, a Área da Formação Pessoal e Social continuou a ser prioridade nas intervenções. Com o objetivo de reforçar o trabalho em equipa e o respeito pela diferença, foram utilizados jogos como potenciadores de aprendizagem, nos quais a criança se envolve “numa diversidade de interações sociais propiciadas por diferentes formas de organização” (Silva et al., 2016, p. 45). Na Área da Expressão e Comunicação, foram explorados os seguintes domínios: domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, de forma a desenvolver mais o discurso oral, sintetizando ideias de um vídeo sobre a importância da cooperação, de uma história e de uma fábula (“O Leão e o Rato”, de Esopo); domínio da Matemática, estabelecendo comparações de conjuntos, através de um jogo cooperativo e desenvolvendo a organização e tratamento de dados com a interpretação de um pictograma; domínio da

Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, com vista a criar a árvore da sala, através da decoração de moldes que representavam as características de cada criança; domínio da Educação Física, com múltiplos desafios e um jogo tradicional que promoveram o trabalho em equipa e o respeito pela diferença, e, a nível motor, a manipulação de uma bola. Na Área do Conhecimento do Mundo, abordagem às Ciências, as crianças tiveram contacto com diferentes materiais da cozinha e realizaram uma receita em sala.

Na terceira semana, por motivos de força maior, a implementação foi realizada apenas num dia, uma vez que, no dia anterior, era feriado e na segunda-feira não houve sessão. De forma a ir ao encontro dos interesses das crianças, foi feita uma breve compilação do que o grupo ambicionava. Nesta semana natalícia, foi abordada a Área da Expressão e Comunicação e os seus domínios: domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com enfoque no discurso oral, em que as crianças, após assistirem a um teatro de sombras sobre uma história adaptada pela par pedagógico intitulada “A amizade é o melhor presente”, debateram e refletiram sobre a mensagem que estava subjacente à história; domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, onde as crianças elaboraram presentes para oferecer a um amigo (dinâmica do amigo secreto) com os materiais que quiseram e depois ofereceram e, ainda, decoraram um elemento natalício, a rena; domínio da Educação Física, com uma aula estruturada em que foi introduzido um jogo tradicional- “a rede e os peixinhos”- para promover a cooperação, uma vez que os elementos tinham de estar unidos para conseguir apanhar os peixinhos.

Figura 2

Apresentação da história através do teatro de sombras

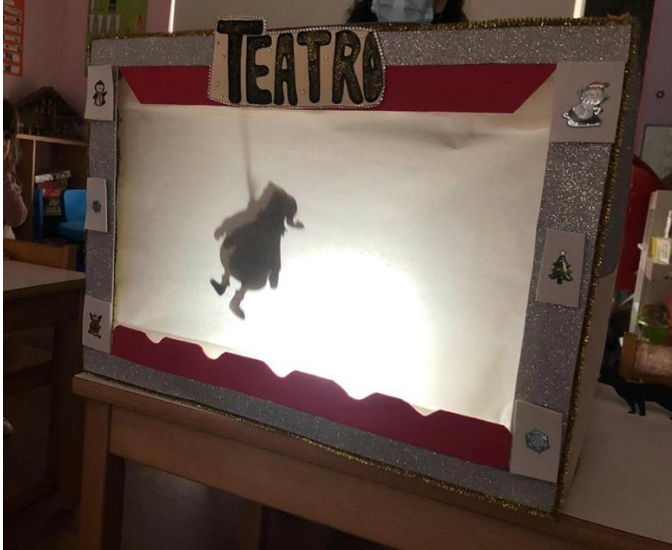


Figura 3

Decoração da rena em pequenos grupos



A semana intensiva desenrolou-se em torno da temática dos animais. Nesta semana, foram apresentados diferentes materiais ao grupo que são essenciais para um desenvolvimento íntegro da criança. Com base no Decreto-Lei n.º 241/2001 de 30 de agosto de 2001, faz parte do papel de um educador de infância disponibilizar diversificados materiais bem como fazer a gestão dos mesmos de forma a estimular as crianças.

Relativamente à Área do Conhecimento do Mundo, abordaram-se os animais e algumas das suas características, utilizando maquetes dos seus habitats. Na Área da Expressão e Comunicação, foram trabalhados os domínios da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, numa perspetiva de desenvolver a comunicação oral a partir de diferentes meios – carta, chamada telefónica, história (criada pelo par pedagógico e outra intitulada “Um bocadinho de inverno” de Paul Stewart e Chris Riddell”) contada através de um flanelógrafo, música e vídeo interativo da série “fafalicos”- e de desenvolver o sentido de rima, através de um jogo onde as crianças tinham de fazer corresponder imagens que terminavam com o mesmo som; no domínio da Matemática, explorou-se a contagem, comparação de conjunto relativamente aos animais preferidos das crianças e as posições relativas com um jogo da memória sobre os animais do bosque; domínio da Educação Artística, subdomínio das Artes Visuais, as crianças realizaram produções relativas à coroa de reis, animais e ao inverno; domínio da Educação Física, foi feita uma atividade de deslocamentos e equilíbrios no âmbito dos animais e os seus habitats onde as crianças tinham de imitar o deslocamento do animal retirado de um saco.

Na quinta semana de implementação, a motricidade fina teve um especial destaque tanto por constituir interesse no grupo como uma necessidade a ser ultrapassada. A motricidade fina tem um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, uma vez que “é através das mãos que descobrem o Mundo, assim como do meio que as rodeia” (Caixinha, 2015, p.6). Para além do domínio da Educação Física ligado diretamente à motricidade fina, presente na Área de Expressão e Comunicação, apresentaram-se outros domínios: domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, com a síntese oral feita após a visualização de um teatro de fantoches a partir de uma história, criada pelo par pedagógico, intitulada “As mãos do André”, que culminou numa lista de desafios, de motricidade, a realizar durante a semana, mas também com a

exploração das vogais, associando o seu som à escrita e, posteriormente, a reprodução do nome para as crianças mais velhas e uma atividade de reprodução de figuras na caixa da areia para as crianças mais novas; domínio da Matemática, com a apresentação das figuras geométricas, com a ajuda do flanelógrafo, em que as crianças colocavam no mesmo as imagens semelhantes às figuras geométricas presentes e a sua representação através de elementos da natureza, mais especificamente galhos de árvore, primeiro de forma livre e, depois, tendo em conta o que era solicitado; domínio da Educação Artística, no subdomínio das Artes Visuais, através da ilustração de uma imagem e o recorte da mesma, seguindo as linhas a tracejado, e, no subdomínio da música, a identificação auditiva de sons do seu ambiente próximo; no domínio da Educação Física, foi realizada uma outra atividade de motricidade fina, através da abertura e o fecho de garrafas e foram também realizados jogos que trabalharam ações motoras relativas ao lançar e ao agarrar.

A sexta semana de implementação que seria regida pelas duas EE não aconteceu devido ao contexto de pandemia que forçou o encerramento dos estabelecimentos de ensino (Pré-Escolar, Ensino Básico, Secundário e Superior).

Participação em atividades da escola

Ao longo do período de intervenção pedagógica, realizaram-se algumas festividades escolares nas quais participamos. No mês de novembro, fizemos parte do magusto, abrilhantando-o com um “grupo musical” que criamos, juntando os dois pares pedagógicos, para animar as crianças. Para isso, juntou-se o acordeão e alguns instrumentos de percussão para realizar um pequeno espetáculo ao ar livre onde crianças assistiram atentamente, mas também cantaram e dançaram. Em dezembro, fez-se uma comemoração simbólica de Natal na qual fomos convidadas a participar.

Caracterização do Contexto Educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Caracterização do meio local

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), durante o 2.º Semestre, decorreu também numa das freguesias pertencentes ao concelho de Viana do Castelo. A freguesia, na qual decorreu a prática, tem uma área de 423,5 km² com 4853 habitantes de acordo com os Censos de 2011 (INE, 2011). Tendo com conta os dados estatísticos do INE (2011), o grupo etário que tem mais representatividade encontra-se na faixa dos 25 e os 64 anos, com uma percentagem de 57,0 %.

Quanto aos setores laborais, destacam-se a agricultura e a pecuária, como setores primários; a indústria, como setor secundário; e, por fim, o comércio e hotelaria, como setor terciário.

De referir, também, que esta freguesia tem um vasto património natural e cultural. Destacam-se o fortim, a citânia, as ruínas, os cruzeiros, a igreja, a capela e locais naturais emblemáticos. Os habitantes desta freguesia têm uma enorme devoção religiosa que culmina em duas grandes festividades. O desporto, a música e a dança tradicional são os principais interesses locais. A comunidade escolar está muito bem integrada na dinâmica populacional, estabelecendo parcerias com algumas coletividades.

Caracterização do Agrupamento/Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O agrupamento onde esta escola básica se encontra congrega nove instituições escolares: três jardins de infância, quatro escolas básicas do 1.º CEB, uma escola básica do 2.º/3.º CEB e uma escola Secundária. Relativamente à escola básica, onde foi desenvolvida a PES, verifica-se que possui uma arquitetura centenária que assegura as condições básicas estruturais e um amplo espaço exterior. No que diz respeito ao espaço interior, este divide-se em dois pisos: piso superior com uma sala de professores, biblioteca e salas de aula do 1.º e 2.º anos; piso inferior com duas salas de 3.º e 4.º anos, duas arrecadações onde se encontram materiais de limpeza, entre outros, casas de banho para alunos e professores, dois refeitórios, uma cozinha e uma sala de multiusos com vários materiais de educação física, matemática, artes, história, entre outros. O

espaço exterior é muito amplo, proporcionando aos alunos oportunidades de brincadeira e aprendizagem. Para além do espaço ao redor do edifício escolar, existe, num plano superior, um campo de futebol protegido por uma rede.

O agrupamento possui um serviço de educação especial, que apoia as necessidades educativas dos alunos e proporciona a inclusão de crianças e jovens com necessidades educativas especiais chamado EMAI (Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão). O agrupamento possui, também, um serviço de psicologia e orientação, constituído por dois psicólogos que acompanham alunos ao longo do seu processo educativo, deslocando-se ao contexto uma vez por semana.

No que diz respeito aos recursos humanos, a escola tem quatro professores titulares de turma, cinco professores de apoio ao estudo, uma professora de educação especial e uma professora bibliotecária. Relativamente ao corpo não docente, a escola dispõe de quatro assistentes operacionais.

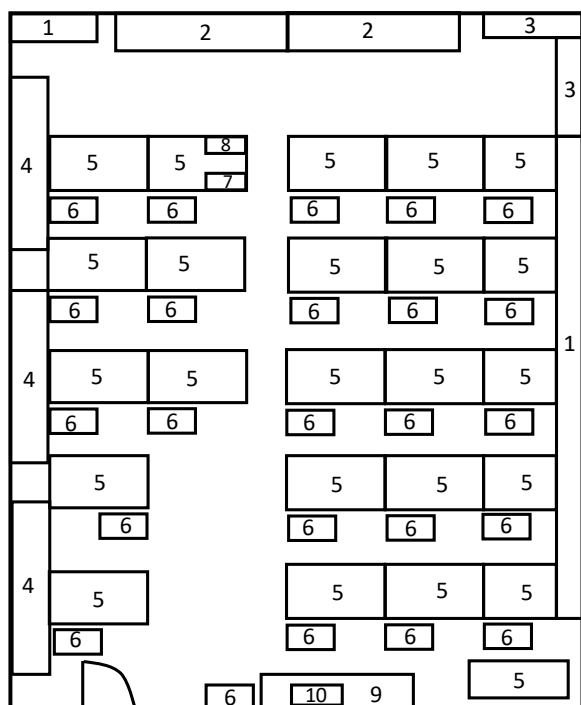
Caracterização da sala e horário da turma

A intervenção ocorreu numa das salas no piso inferior da escola. Esta sala apresenta condições favoráveis para a aprendizagem. As janelas cobrem um dos comprimentos da sala, permitindo uma boa iluminação natural, no entanto também existe luz artificial. As persianas permitem regular a entrada de luz natural, uma vez que incide diretamente no quadro preto e, por vezes, dificulta a compreensão do registo. A sala encontra-se equipada com dois quadros pretos, um projetor, um portátil, um computador fixo, grandes placards de cortiça, que permitem a existência de cartazes com conteúdos escolares e, ainda, que os alunos afixem os seus trabalhos; também existem duas estantes utilizadas para a arrumação de materiais e para guardar os portefólios e cadernos dos alunos.

As mesas encontram-se dispostas na sala de aula da forma como se observa na figura 2. Os alunos colocam as suas caixas onde guardam os manuais, cadernos e materiais escolares em cima das suas mesas. A mesa da professora titular encontra-se encostada numa parede logo à entrada da sala, dificultando o acesso às gavetas, devido ao espaço que exige o grande número de alunos desta turma e às medidas de segurança pandémicas.

Figura 4

Planta da sala de aula



Legenda:

1. Placard
2. Quadro preto
3. Estante
4. Janela
5. Mesa
6. Cadeira
7. Projetor
8. Computador portátil
9. Secretária
10. Computador fixo

As rotinas iniciam-se todas as semanas com um estilo musical diferente, dando espaço para uma breve contextualização histórica e para a audição de um excerto enquanto os alunos realizam movimentos musculares ativadores. De seguida, um dos alunos retira uma palavra do saco das palavras, e que irá ser explorada durante a semana. Os alunos começam por fazer a abertura da data; depois têm, para cada dia, um desafio de português e de matemática. As tabelas estão afixadas em cima dos quadros pretos. Para português: segunda-feira- classe, género e número; terça-feira – número de sílabas, sílaba tónica e átona e acentuação; quarta-feira – tipos de frase; quinta-feira – campo-lexical; sexta-feira- expandir e reduzir frases. Para matemática: segunda-feira – comunicação escrita; terça-feira – situação problemática; quarta-feira – número do dia; quinta-feira- “quem sou eu?”, tarefa na qual têm de mencionar características do número em questão; sexta-feira – números e frações decimais. De forma a reforçar o cálculo rápido bem como as operações, a turma realizava todas as semanas, à quarta-feira, o campeonato da tabuada, em que tinha oportunidade de

resolver o máximo de operações possíveis dentro de um determinado tempo, inicialmente em dez minutos.

Relativamente ao horário da turma “tabela 1”, os alunos entravam todos os dias às 8h45m, no entanto o horário de saída era segunda-feira e quinta-feira às 17h, terça-feira, quarta-feira e quinta-feira, às 15h15m. O intervalo de manhã era das 10h15m às 10h45m, a hora do almoço era entre as 12h15m e as 13h45m e o intervalo da tarde era das 15h15m às 16h. Na segunda e quarta-feira de manhã, os alunos tinham oferta complementar de inglês com uma professora da área. Na quinta-feira de manhã, participavam no projeto “Gosto do Vira”, aula de dança lecionada por uma professora de um grupo folclórico da freguesia, dando aos alunos a oportunidade de contactar com a música e dança tradicional minhotas.

Tabela 1

Horário da turma

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
8:45 – 9:15	Rotinas	Rotinas	Rotinas	Gosto do Vira Português	Rotinas
9:15 – 10:15	Inglês	Matemática	Inglês		Português
10:15 – 10:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:45 – 12:15	Português	Português	Matemática	Matemática	Oferta complementar / Apoio ao estudo
12:15 – 13:45	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
13:45 – 15:15	Matemática	Estudo	Português	Estudo do Meio	Educação física
15:15 – 16:00	Intervalo		Intervalo		
16:00 – 17:00	Estudo do Meio		Expressões Artísticas		

Caracterização da turma

A PES, no 1.º CEB, decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade constituída por 22 alunos, 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos.

Em relação ao comportamento, a turma apresentava, de um modo geral, uma postura adequada, respeitando os colegas de turma e as regras estabelecidas na sala de aula. Os alunos mostravam sempre muita curiosidade, formulando inúmeras questões, muito empenho e dedicação nas temáticas e atividades apresentadas. Alguns alunos manifestavam dificuldades mais notórias e, por isso, necessitavam de um apoio especializado bem como a preparação de material adequado para fazer face a determinadas necessidades. O acompanhamento realizado pela professora titular de turma revelou-se muito completo, uma vez que a turma evidenciava uma relação entre princípios, áreas de competências e valores. Nesta estrutura, sobressaía o pensamento crítico e criativo, a sensibilidade estética e artística bem como a preocupação com o bem-estar, saúde e ambiente. De forma natural, os alunos envolviam-se nos temas abordados em sala de aula com um sentido de responsabilidade inigualável.

A nível cognitivo, na área curricular de Português, de um modo geral, os alunos apresentavam dificuldades ao nível da compreensão leitora, sobretudo ao nível de inferências, uma vez que esperavam sempre que as respostas estivessem escritas diretamente no texto, mostrando pouca autonomia. Apesar de ser uma turma muito pensativa e crítica, havia uma lacuna relativamente à compreensão das perguntas textuais bem como na sua resolução. Além disso, os alunos mostravam algumas dificuldades na produção textual, no que toca à ortografia e pontuação. No entanto, mostravam gosto pela disciplina, aproveitando os tempos livres para se dedicar à leitura autónoma de livros. Na área curricular de Matemática, os alunos apresentavam, sobretudo, dificuldades na resolução de problemas, resultado das dúvidas em compreender textos, neste caso enunciados. Muitos alunos, em vez de lerem e voltar a reler enunciados mais complexos para refletirem, pronunciavam-se logo, dizendo que não tinham percebido o que estava escrito. Na área curricular de Estudo do Meio, não evidenciavam grandes dificuldades, sendo uma disciplina de grande interesse da maioria da turma, que colocava sempre com inúmeras questões, fruto da curiosidade que as temáticas levantavam. Outra área de grande interesse por parte dos alunos era a das Expressões, em que todos demonstravam muita motivação para conhecer novas técnicas de expressão plástica. Era visível a criatividade de cada aluno, mesmo daqueles mais tímidos que se exprimiam sem qualquer constrangimento.

Cerca de cinco alunos da turma apresentavam um ritmo diferente dos restantes colegas, por isso necessitavam de um apoio mais particular. Através deste acompanhamento, os alunos conseguiam ultrapassar as suas dificuldades. Para além destes, existem na turma dois alunos que beneficiam de Medidas de suporte à Aprendizagem e à Inclusão no âmbito do Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, beneficiando de diferenciação pedagógica, acomodações curriculares e intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos, adaptações curriculares não significativas, apoio psicopedagógico e antecipação e reforço das aprendizagens com apoio especial na disciplina de Matemática e Português.

Relativamente às habilitações académicas, os encarregados de educação apresentam um elevado nível de formação, cerca de 36,36% com o ensino superior (seis licenciaturas e dois mestrados) e cerca de 31,82% possui o ensino secundário. Para além disso, encontram-se a trabalhar em áreas e serviços fundamentais como comércio, saúde, administração, advocacia e educação.

Percurso da Intervenção Educativa no Primeiro Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada ocorreu desde o início de abril até aos finais do mês de junho, durante onze semanas. As primeiras três semanas foram destinadas à observação, onde foi possível conhecer a turma, as suas rotinas e dinâmicas, o contexto e o funcionamento da escola. Estas semanas foram muito importantes porque permitiram ao par pedagógico contactar com os alunos e conhecer as suas particularidades. Para além disso, foi muito útil observar as estratégias e metodologias de aprendizagem utilizadas pela professora cooperante porque permitiram abrir horizontes sobre outras formas de ensinar. Ao longo destas semanas, a professora cooperante entregou o plano anual de atividades para que o par pedagógico começasse a planificar atividades e materiais das duas primeiras semanas de intervenção. As restantes oito semanas foram de implementação, divididas igualmente pelos elementos do par pedagógico, ou seja, cada aluna implementou quatro semanas, alternadamente. Estas semanas de regência ocorreram de segunda a quarta-feira, à exceção de duas semanas que foram intensivas e, por isso, duraram os cinco dias da semana. A cada semana, a professora cooperante fornecia os conteúdos de cada área curricular a serem

abordados. As planificações propostas pelo par pedagógico eram revistas pela professora cooperante, que dava o seu feedback, seguindo-se a análise por parte dos professores supervisores. As planificações foram baseadas nos seguintes documentos curriculares: Programas e Metas Curriculares bem como as Aprendizagens Essenciais. Deste modo, surge um modelo de planificação como referência (anexo 1).

Áreas lecionadas

Português

Na área curricular de Português, foram explorados diversos conteúdos de diferentes domínios do Programa da disciplina, designadamente, o da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Educação Literária e da Gramática. No domínio da Oralidade, foram realizadas diversas atividades valorizadoras da compreensão e da expressão. Ao nível da Expressão Oral, promoveram-se dinâmicas, em várias disciplinas, para além do Português, que permitiram aos alunos expressarem-se, dando a sua opinião sobre uma temática e realizando uma síntese com as ideias-chave, uma vez que eram sempre tratados assuntos do interesse dos alunos sugeridos pela professora cooperante. Os alunos fizeram apresentações orais quer no âmbito de investigações realizadas sobre animais, mas também resultado de trabalhos de grupo sobre os países da União Europeia e países lusófonos bem como sobre a construção de um pequeno texto, tendo em conta família de palavras da palavra-mãe atribuída. De referir que, nas *performances* realizadas, também foi trabalhada a competência de Oralidade, nomeadamente na parte da abertura e finalização. Foi possível, ainda, fazer a produção oral de textos, mais especificamente do convite, várias vezes em grande grupo. Em relação à compreensão oral, os alunos tiveram contacto com vários textos escritos e fizeram sempre a sua análise interpretativa, mas também tiveram oportunidade de ouvir textos, de olhos fechados, contados pelos seus colegas e, posteriormente, fazer a parte da compreensão oral.

No domínio da Leitura e Escrita, mais propriamente no domínio da Leitura, foram abordados diferentes textos, destacando-se o texto narrativo, poesia, contos e um texto musicado, onde os alunos puderam realizar, por vezes, leitura silenciosa e, noutros momentos, leitura em voz forte. Os textos eram selecionados pela professora cooperante, tendo em conta os conteúdos que precisavam de ser trabalhados, por isso

tentava-se realizar a ponte com as outras áreas do saber, no sentido de criar uma ligação entre os temas da aula. Por exemplo, o conto “A princesa e a ervilha” facilmente se relacionou com a disciplina de Matemática no sentido de apresentar desafios com áreas de reinos para os alunos calcularem; na poesia “A casa da poesia” estabeleceu-se a ligação com a Educação Artística, na medida em que foi proposta aos alunos a representação através do desenho uma casa. Relativamente à compreensão de texto, questionava-se o tema, subtema e assunto, solicitando sínteses parciais e promovendo diferentes interpretações. Os alunos realizavam um conjunto de questões escritas que lhes permitia refletir mais aprofundadamente sobre o texto. No domínio da Escrita, os alunos produziram textos de diversos géneros como o convite, o resumo e o texto descritivo a partir de uma ilustração, mas também outros pequenos textos de carácter mais livre. Para a produção desses textos, os alunos deveriam ter em atenção a planificação, textualização e revisão, assim como diversidade vocabular e correção ortográfica.

No domínio da Educação Literária, foram abordadas diversas obras, nomeadamente o conto “A Princesa e a ervilha”, de Hans Christian Andersen, *Versos de Cacaracá*, de Manuel António Couto Viana e *O cavalo e a Estrela*, de Matilde Rosa Araújo. A sua exploração foi feita no sentido da compreensão de texto, de forma a mobilizar conhecimentos relativos à estrutura e forma do texto, às personagens principais, às inferências, ao reconto e à linguagem figurada, mas também à expressão de sentimentos, ideias e pontos de vista fundamentais para um pensamento mais crítico e criativo. Esta oportunidade de partilha de ideias e experiências era sempre interessante para os alunos se relacionarem mais com o texto literário.

No domínio da Gramática, foram abordados conteúdos de forma interativa e dinâmica com jogos online -quizzes- e atividades em grande grupo quer em sala de aula quer no espaço exterior de forma a potenciar as aprendizagens mesmo que a “brincar”. Temos o exemplo de atividade realizadas com a família de palavras em pequenos grupos, escrevendo várias palavras derivadas numa folha para os restantes colegas terem de adivinhar a palavra primitiva; temos também a dinâmica de lançar a bola aos colegas, proferindo o nome relacionado com o campo lexical em questão. Dentro dos conteúdos mencionados anteriormente, estavam as classes de palavras (adjetivos e verbos), a sintaxe (discurso direto e indireto) bem como a morfologia e lexicologia

(palavras simples e complexas, flexão de verbos regulares e irregulares, radicais: prefixos e sufixos, família de palavras, modo indicativo: pretérito perfeito, pretérito imperfeito e futuro e modo imperativo). Estes conteúdos eram trabalhados quer de forma isolada, quer através de textos abordados de forma a interligar conceitos, aplicando-os. Por exemplo, ao longo da interpretação dos vários textos, eram questionados alguns destes conteúdos no sentido de os alunos entenderem que estes elementos ajudam na compreensão, uma vez que dão pistas. Quando os alunos respondiam às questões gramaticais, percebiam a razão de estar escrito no poema “gatinha” em vez de “gata”, desta forma o texto passava a ter sentido para a turma.

Matemática

Na área disciplinar de Matemática, foram trabalhados com os alunos os domínios dos Números e Operação e Geometria e Medida. A resolução de situações problemática e as estratégias de cálculo foram trabalhadas paralelamente com os domínios. A resolução dos problemas era apresentada de diferentes formas (operações, esquemas, representação icónica) para que os alunos pudessem partilhar estratégias, ajudando aqueles que tinham mais dificuldades.

No domínio dos Números e Operações, foram trabalhadas as quatro operações com números naturais. Dentro deste tópico, surgiram os múltiplos e divisores que acabaram por dar maior enfoque à multiplicação e à divisão. Como os divisores são um conteúdo mais complexo, foram utilizados dados que teriam de ser distribuídos de forma equitativa. Aquando da exploração dos múltiplos, aproveitou-se para aprofundar a tabuada e as diferentes estratégias dos alunos, que chegaram à conclusão de que tinham formas de pensar semelhantes, mas também diferentes. Para estimular o raciocínio rápido, utilizou-se o “dominó da tabuada”, elaborado pelo par pedagógico. Outro conteúdo a trabalhar foram as frações, a sua simplificação, equivalências, representação em fração decimal e de dízima, leitura e escrita de números decimais bem como as quatro operações com frações. As barras *Cuisenaire* foram um bom recurso didático para fazer a revisão inicial das frações e depois estabelecer relações. Numa fase final, a “roleta das frações” e o “jogo da memória das frações”, elaborado

No domínio da Geometria e Medida, foram trabalhadas as medidas de capacidade, de comprimento, de massa, assim como o cálculo de áreas e de perímetros. A utilização de diferentes recipientes para fazer o respetivo enchimento, utilizando como referências do seu quotidiano garrafas de sumo, de água e copos, auxiliou os alunos a entenderem o que é a capacidade e de que forma está presente no seu dia a dia. A elaboração de um *quizz* no formato do “*quem quer ser milionário*” também foi uma excelente forma de fazer uma síntese sobre este conteúdo. Dentro deste domínio, fez-se a revisão às medidas de comprimento e de massa, através de uma dinâmica de exploração e investigação (massa e comprimento) sobre os elementos naturais encontrados no exterior. Para a área e o perímetro, foram fundamentais os jogos didáticos, elaborados pelo par pedagógico, quer em par quer individualmente, pois estimularam o raciocínio de uma forma mais lúdica. Como exemplo, temos o jogo em pares onde as crianças tinham de pintar quadriláteros, tendo em conta os números resultantes do lançamento do dado no sentido de calcular a área e o jogo, individual, de pintar um desenho, partindo das informações dadas relativamente à associação de cor e perímetro que, no final, resultou num desenho divertido muito apreciado pelos alunos. A construção e manipulação do *Tangram* auxiliou os alunos no conceito de área e a estabelecer relações entre figuras equivalentes.

Nas aulas, todos os domínios foram explorados numa vertente muito prática, em que os alunos puderam aplicar os conhecimentos para além dos exercícios porque o conhecimento é algo que se constrói com a manipulação, colocando o aluno no centro do processo na aprendizagem.

Estudo do Meio Físico e Social

Na área disciplinar de Estudo do Meio, foram abordados diferentes blocos quer relacionados com o meio social, quer com o meio físico. Os blocos abordados foram o Bloco 2 – À descoberta dos outros e das instituições, bloco 3 - À descoberta do ambiente natural; Bloco 4 - À descoberta das inter-relações entre espaços; Bloco 5 - À descoberta dos materiais e objetos e Bloco 6 - À descoberta das inter-relações entre a natureza e a sociedade. Quanto ao Bloco 2, os alunos reconhecerem os símbolos nacionais – hino e bandeira, fazendo um paralelismo ao Bloco 4 no que toca à sua integração na Europa e União Europeia. No Bloco 3, os alunos tiveram oportunidade de investigar e conhecer

seres vivos do ambiente próximo, neste caso a ribeira, preenchendo o seu “cartão de cidadão” e que culminou numa saída de campo à ribeira mais conhecida da freguesia. Para entender melhor a cadeia alimentar, os alunos realizaram no exterior um jogo sobre presas e predadores/assustadores. Para o Bloco 4, abordou-se o contacto entre a terra e o mar, fazendo a observação indireta, através de fotografias, dos aspetos da costa portuguesa. Também se abordou os continentes, oceanos, Portugal Continental e Insular, fazendo a respetiva localização no mapa. De ressaltar que, para além da União Europeia, os Países lusófonos e as questões inerentes de emigração e imigração levaram os alunos a partilhar experiências de familiares. Desta forma, os alunos puderam escutar o hino da União Europeia, realizar um jogo tradicional adaptado para os países da UE, montar os puzzles das bandeiras e apresentar os trabalhos à turma. Para os Países Lusófonos, os grupos da turma realizaram pesquisas sobre o país que lhe tinha sido atribuído e, posteriormente, apresentaram-nas à turma. No que toca à emigração, os alunos visualizaram um vídeo onde emigrantes portugueses contavam os motivos da saída do seu país. Na imigração, os alunos contaram histórias pessoais e familiares, particularmente dois alunos que eram de origem brasileira e romena. No Bloco 5, foram feitas experiências com eletricidade e com o som. Para a eletricidade, iniciou-se com a fricção de objetos (eletricidade estática) e, depois, através da construção de circuitos elétricos, abordando os materiais bons condutores e maus condutores. Para o som, os alunos puderam observar a vibração na qual o som se desloca, adivinhar sons e entender de que forma o som se propaga em diferentes meios. Puderam, ainda, conhecer o espectro sonoro através da visualização de um vídeo e respetivo áudio, entendendo quais os sons audíveis. Por fim, no Bloco 6, os alunos refletiram sobre a qualidade do ambiente, mais especificamente sobre a poluição sonora, enumerando consequências, soluções, tendo contacto com a legislação portuguesa relativamente às leis do ruído, partilhando, também, experiências pessoais sobre a temática.

Expressão e Educação: Físico-Motora e Plástica

Na área de Educação Físico-Motora, abordaram-se alguns blocos, uma vez que cada elemento do par pedagógico teve oportunidade de lecionar uma vez esta disciplina. No entanto, o par pedagógico teve sempre a preocupação em realizar atividades físicas nas outras áreas do saber, como já foi acima referido. Nessas

atividades, explorou-se o Bloco 4 (Jogos) porque potenciava as aprendizagens, impondo o respeito de regras e objetivos de jogo. Os blocos abordados na aula implementada foram o Bloco 1- Perícias e Manipulação, o Bloco 2- Deslocamentos e Equilíbrios e o Bloco 3- Ginástica. Na aula em questão, para além do aquecimento, relaxamento e momento de reflexão conjunto, a parte fundamental centrou-se num circuito onde estavam presentes os três blocos. Para o Bloco 1, os alunos realizaram a condução de bola entre cones, drible de bolo, lançamento de arco, passes de voleibol, toques de sustentação de bola com raquetes e equilíbrio num banco sueco. No Bloco 2, os alunos realizaram o salto entre obstáculo e arcos e com cordas. No Bloco 3, realizaram-se movimentos de iniciação à roda, rolamentos à frente e à retaguarda e movimentos de iniciação ao pino com apoio facial invertido de mãos.

Na área da Expressão Plástica, os alunos tiveram oportunidade de contactar com diferentes técnicas. A primeira utilizava bolhas de sabão feitas com detergente, água e tinta para os alunos decalcarem numa folha de desenho A4. Tiveram oportunidade de contactar com um artista plástico angolano, Cristiano Mongovo, através de uma entrevista num canal televisivo. Esta proximidade criada com os alunos e a arte do pintor lusófono foi muito importante para desenvolver a sensibilidade estética, pois puderam fazer as suas criações artísticas, partindo de uma folha de desenho. Os alunos tinham sempre a liberdade de escolha relativamente ao material de desenho para a criação das suas obras. Através de um vídeo que dava instruções, os alunos desenharam uma casa em três dimensões, partindo de uma folha quadriculada.

Participação em atividades da escola

No que respeita ao envolvimento com a comunidade educativa, o par pedagógico teve oportunidade de participar num projeto e, num momento mais informal, no contexto educativo onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada.

Para o Dia Mundial da Criança, o par pedagógico foi convidado a participar nesta comemoração. Desta forma, os professores de cada turma idealizaram um circuito com várias estações com as diferentes áreas do saber. Cada elemento do par pedagógico ficou responsável por uma estação. Uma das EE ficou na estação da Música onde os alunos de toda a escola puderam ter contacto com formas diferentes de acompanhar músicas. Uma das atividades era, em pares, utilizar pandeiretas para acompanhar uma

música eletrónica e a outra atividade era dispor os alunos num círculo e realizar uma versão da *cup song*, adaptada, para acompanhar duas músicas pop (uma com andamento *Moderato* e andamento *Vivace*).

Figura 7

Atividade das pandeiretas



O par pedagógico teve também oportunidade de participar na festa de finalistas, construindo construiu uma moldura relativa ao ambiente de festa para os alunos tirarem fotografias. Realizou, também, um vídeo para apresentar à professora cooperante com o testemunho de todos os seus alunos.

CAPÍTULO II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

ENQUADRAMENTO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO

O presente trabalho de investigação desenvolveu-se no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada com uma turma do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este estudo incidiu na área curricular de Português, mais especificamente, no domínio da Educação Literária com ligação à área da Música.

Ao longo das observações, foi possível apurar que nas tarefas que implicavam escuta ativa, os alunos manifestavam algumas dificuldades. Neste sentido, e na sequência de um interesse particular em desenvolver um trabalho que coordenasse as áreas do Português e da Música, foi realizada uma entrevista à professora cooperante, que permitiu concluir que a turma tinha dificuldade em atividades de escuta consciente. Segundo a PC, este fator acabava por condicionar a compreensão de enunciados, questões e obras literárias. Verificou-se, assim, uma ligação entre as áreas já apresentadas, dando origem às questões de investigação deste estudo. Este surgiu, num primeiro momento, devido à importância que a Educação Literária constitui na formação dos alunos do 1.º Ciclo. As competências literárias e linguísticas permitem que o aluno consiga ter mais ferramentas para saber agir com consciência no contexto escolar, pessoal e social. De facto, a Educação Literária vem “dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania”, mais especificamente porque “amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação” (Buescu et al., 2015, p. 8). Posteriormente, observou-se a problemática da perceção auditiva, o que fez com que se interligasse a um conceito muito peculiar da Música, a paisagem sonora. Este conceito permitiu explorar o ambiente sonoro presente nos textos literários, potenciando a compreensão dos mesmos e contribuindo, também, para o desenvolvimento de competências voltadas para a escuta, atenção e consciência plena. Para isso, foram selecionadas as seguintes palavras-chave comuns entre estas áreas: sons, palavras, semântica, expressividade, rimas e conceitos musicais básicos (ritmo, timbre, intensidade e altura).

Assim, considera-se importante promover a compreensão de textos literários através da Música.

Objetivos e questões de investigação

Face ao enquadramento e pertinência do estudo acima descritos, e partindo da importância da Educação Literária e da sua inegável associação à música, foram delineadas as seguintes questões:

1. Quais os contributos da exploração das paisagens sonoras para a compreensão do texto literário?
2. Que estratégias musicais auxiliam a compreensão literária?

De acordo com o problema de investigação e as questões de investigação referidas para a concretização do estudo, formularam-se os seguintes objetivos de investigação:

1. Potenciar a compreensão do texto literário através de paisagens sonoras.
2. Explorar, através do som, estratégias que potenciam a compreensão da compreensão literária.

Para o cumprimento destes objetivos, a PE promoveu, a partir de obras, a exploração a nível literário e musical que culminavam em *performances*. Além disso, utilizaram-se desafios musicais para facilitar o processo de ensino-aprendizagem, dotando os alunos de competências básicas.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Programa e Metas Curriculares de Português: uma aproximação da Educação Literária à Música

Ao longo do percurso escolar dos alunos no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a disciplina de Português surge numa perspetiva transversal, uma vez que as aprendizagens no âmbito quer da leitura quer da escrita são fundamentais para as outras áreas. Segundo Sá (2016), as competências linguísticas influenciam o percurso escolar e pessoal:

Por conseguinte, todos os documentos reguladores do ensino/aprendizagem do Português, desde o início do séc. XXI, chamam a atenção para a importância das aprendizagens feitas no âmbito da língua materna (LM) e das competências desenvolvidas através delas (focadas na comunicação oral e escrita e na sua interação com a gramática da língua, o seu conhecimento explícito e a reflexão sobre a sua estrutura) para o bom desempenho nas restantes áreas curriculares e ainda para o sucesso nomeadamente no contexto profissional. Em suma, todos esses documentos promovem a operacionalização da transversalidade da LP. (pp. 210–211)

Desta forma, entendem-se as competências linguísticas como um veículo facilitador de aprendizagens nas outras áreas curriculares. Além disso, a língua traz consigo uma forte matriz identitária (Buescu et al., 2015). Esta preocupação é, substancialmente, mais notória no domínio da Educação Literária, ou Iniciação à Educação Literária, nos dois primeiros anos de escolaridade. Efetivamente, no decurso da leitura do Programa de Português relativo ao domínio acima referido, é possível notar esta visão holística através da “associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania” (Buescu et al., 2015, p. 7). Não existe forma de dissociar a língua e a cultura porque a língua representa a cultura. A língua não é só a capacidade de comunicar, é também a capacidade de interpretar e compreender a realidade que nos rodeia (Rodrigues, 2015). As competências linguísticas, para além de um papel educacional, têm um papel cultural muito marcante, mostrando a sua transversalidade. O ensino da língua portuguesa “é capaz de alargar experiências e de permitir o acesso a um

património cultural historicamente construído. Virtualmente, está em causa uma noção de cidadania como exercício do direito de acesso a espaços – neste caso, culturais – através da língua” (Sá & Mesquita, 2020, p. 29). Adquirir competências linguísticas significa adquirir um conjunto de ferramentas que permite à criança tornar-se uma cidadã ativa, reflexiva, capaz de estruturar o seu raciocínio consciente das suas faculdades.

Também a música é cultura, é “expressão cultural” que “pode ser considerada um veículo universal de comunicação, pois não se tem registro de qualquer grupo humano que não realize experiências musicais como meio de contato, apreensão, expressão e representação de aspectos simbólicos culturais” (Praxedes & Arnaud, 2014, p. 1). Praxedes e Arnaud (2014) acrescentam, ainda, que a relação da literatura com a música vem da antiguidade onde existe uma evidente reciprocidade – o texto literário adapta-se à música e vice-versa, no entanto no contexto deste estudo estas duas áreas aparecem com funções diferentes.

Ao analisar o domínio da Educação Literária no Programa de Português, apenas aparece explicitamente a dramatização de textos, intimamente ligada às Expressões Artísticas, no 3.º e 4.º anos de escolaridade. No entanto, existem muitos outros aspetos transversais aos diferentes anos de escolaridade que permitem explorar conteúdos musicais, nomeadamente as regularidades versificatórias (rima, sonoridade e cadência) as diferentes formas de leitura, a linguagem figurada e o reconto.

Centrando-nos nas Metas Curriculares de Português, é possível analisar, de forma mais objetiva, a relação que procuramos aqui estabelecer. De forma evidente, no que diz respeito à Educação Literária, observam-se dois objetivos centrais comuns ao 1.º e 2.º anos de escolaridade que são: “Dizer e contar, em termos pessoais e criativos”, mais especificamente “Recriar pequenos textos em diferentes formas de expressão (verbal, musical, plástica, gestual e corporal)” (Buescu et al., 2015, p. 47 e 52). Desta forma, é possível interpretar textos, utilizando apontamentos musicais por exemplo através do canto, da expressividade (explorando o timbre e altura), da intensidade (fraco e forte), ritmando palavras. Relativamente ao 3.º e 4.º anos de escolaridade, temos presente, simultaneamente, o objetivo “Dizer e escrever, em termos pessoais e criativos” com o descritor de desempenho “Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação)” (Buescu et al., 2015, p. 56 e 62). O mesmo se aplica ao que já

foi descrito anteriormente, porém, desta vez, de forma mais aprofundada com outro rigor musical, pois estas faixas etárias assim o exigem. No 4.º ano de escolaridade, existe um outro conteúdo presente no objetivo “Ler e ouvir ler textos literários” e o respetivo descritor de desempenho “Fazer a leitura expressiva de pequenos textos, após preparação da mesma” (Buescu et al., 2015, p. 61), que faz uma referência à expressividade que, como sabemos, pode ser trabalhada de diferentes formas. Esta exploração pode e deve passar pelos elementos formais da música, que, muitas vezes, são trabalhados de forma natural, não estabelecendo uma relação consciente com a música. No entanto, temos o ritmo, timbre, intensidade, altura (grave e agudo), duração, harmonia (acorde musical) e melodia (frase musical) que podem ser trabalhados na expressividade. Ao fazer uma análise sobre os pontos comuns entre o Português e a Música, logo surge este conceito. De facto, a expressividade pode ser demonstrada através da voz, do corpo, de palavras encaixadas, do simples toque num instrumento musical. A expressão musical resulta de um processo criativo de experimentação com base no seu objeto musical. Para potenciar o objeto musical, é utilizada a expressividade. Nas Aprendizagens Essenciais de Educação Artística, mais especificamente na Música, surge a palavra *expressividade* de forma explícita, mas também implícita. Numa abordagem direta, aparecem duas aprendizagens essenciais “Interpretar rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades *expressivas*” e “Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e *expressivas*” (Ministério da Educação, 2018, pp. 7–8). No entanto, as palavras têm uma dimensão semântica que permite realizar inferências. É o caso de aprendizagens essenciais como “Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas”, “Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz” e “Produzir, sozinho ou em grupo, material escrito, audiovisual e multimédia ou outro” que notoriamente implicam que o aluno se expresse de forma pessoal, social e criativa utilizando língua verbal e não verbal (Ministério da Educação, 2018, pp. 7–9). A expressividade é apresentada por Gainza (1988), citado por Silva Cruz (2016), como um fenómeno interpretativo que resulta de um conjunto de fatores físicos, afetivos e mentais (p. 5).

Aprendizagens Essenciais de Educação Artística - Música: uma aproximação à Educação Literária

Mesmo que ainda pareça ténue a ligação entre o Português e a Música, o documento mais recente de Educação Artística desta área, *Aprendizagens Essenciais*, vem demonstrar que existe uma relação de reciprocidade. A questão da comunicação, argumentação, criação musical a partir de textos e a interpretação de rimas, trava-línguas e lengalengas estão presentes neste documento como forma, mesmo que indireta, de promover conteúdos de Oralidade e Educação Literária: “Improvisar, a solo ou em grupo, pequenas sequências melódicas, rítmicas ou harmónicas a partir de ideias musicais ou não musicais (imagens, textos, situação do quotidiano, etc.)”, “Interpretar rimas, trava-línguas, lengalengas, etc., usando a voz (cantada ou falada) com diferentes intencionalidades expressivas” e “Partilhar, com os pares, as músicas do seu quotidiano e debater sobre os diferentes tipos de música” (Ministério da Educação, 2018, pp. 7–9). É necessário ressaltar que o documento anterior de Organização Curricular e Programas (2004), ainda com referência à *Expressão e Educação Musical*, fomentava o diálogo sobre inúmeras temáticas ligadas à música bem como a “adaptação de textos para melodias e vice-versa” (pp. 72–73). As *Aprendizagens Essenciais* relativas ao Português e Música através surgem através da letra de canções, da discussão de temáticas musicais, da interpretação de conceitos musicais ou da sonoridade de palavras. Desta forma, consegue-se:

1. promover competências linguísticas de interpretação e compreensão quando se parte de um texto para improvisar musicalmente, atribuindo significados musicais à semântica das palavras literárias;
2. explorar conteúdos formais musicais para estimular a expressividade na leitura de textos;
3. fomentar competências argumentativas em debates (temáticas musicais);
4. mobilizar conhecimentos de estrutura do texto e de organização de ideias, adaptando textos para melodias e vice-versa, realizando as alterações linguísticas necessárias.

É importante que se faça esta articulação através da planificação de um conjunto prévio de objetivos com intencionalidade educativa. Caso contrário, facilmente se perde esta ligação tão natural e tão rica entre o Português e a Música.

Música: paisagem sonora

Falar de paisagem sonora é falar de Raymond Murray Schafer - 1933. Este compositor, escritor, professor de música e ambientalista canadense manifestou sempre uma enorme preocupação com um dos grandes problemas atuais, a poluição sonora. Partindo desta tendência atual da sociedade, o pedagogo luta "em prol da limpeza de ouvidos nas escolas e da eliminação da audiometria nas fábricas" (Schafer, 1997, p. 18). Schafer (1997) acrescenta, ainda, que o ambiente acústico de uma sociedade dita muitas características sobre a mesma, bem como o processo da sua evolução, a este conceito dá-se o nome de ecologia acústica. Sousa (2015) aponta que Schafer defendia a música como "um dos principais fatores para uma boa formação integral da personalidade humana, possuindo características especiais de estimulação, do desenvolvimento e criatividade", acrescentando ainda que "o objetivo da educação musical não será a música, mas a educação" (2015, p. 137). Nesta perspetiva holística, Schafer entende que a educação pela música é o caminho para tornar a criança mais consciente do processo de aprendizagem através da prática constante. Para dar resposta a este paradigma urgente, surge a necessidade de restabelecer a relação entre o ambiente e o homem, o som e o homem. De forma a repor esta harmonia, surge o conceito de paisagem sonora. A definição desta conceção passa, segundo Schafer, por ambiente sonoro, que se pode referir "a ambientes reais ou a construções abstratas" (Schafer, 1997, p. 336), ou seja, todos os sons presentes num determinado ambiente. Inerente a este conceito está o de objeto sonoro onde qualquer objeto é uma fonte privilegiada de som na constituição de uma paisagem sonora. O aprender a ouvir é fundamental para que a sociedade reconheça a magnificência de sons que constituem paisagens sonoras que a envolve. No caso particular das crianças, o sentido da audição assume nas escolas um papel, maioritariamente, de recetor de informação, numa perspetiva expositiva de conhecimentos. Abreu (2014) reforça esta ideologia de Schafer, retratando o cenário tradicional das escolas, onde apenas existe a transmissão de

saberes, que Schafer critica, pois entende que os conhecimentos devem partir da experiência do presente. O conceito de experiência está na base da proposta educacional deste pedagogo que visa a vivência do aqui e do agora. Para além disso, a experiência envolve a construção ativa de conhecimentos por parte das crianças. A paisagem sonora permite este envolvimento espontâneo baseado na consciencialização auditiva. Este tem sido um assunto que os docentes têm debatido: (re)aprender a ouvir. Paulo Guinote (2021) descreve esta problemática na sua rúbrica, explicando que, atualmente, sobretudo consequência das tecnologias, os alunos veem “a fala de cada um como prioritária, sendo a dos outros mero ruído a ignorar”, explicando que é necessário refletir e atuar sobre este dilema “nem que seja para não ficarmos presos numa incomunicabilidade plena de discursos fechados sobre si mesmos” (para.4-5). É neste panorama educacional muito ruidoso que surge a paisagem sonora como forma de (re)aprender a ouvir. Neste ambiente, cada pessoa é o próprio agente de aprendizagem com base na audição, este sentido tão especial. Schafer vai mais além, referenciando que “tratar a paisagem sonora do mundo como uma composição musical, da qual o homem é o principal compositor” (Schafer, 1992, p. 284).

Schafer (1997) diz-nos que

A paisagem sonora é um campo de interações mesmo quando particularizada dentro dos componentes de seus eventos sonoros. Determinar o modo pelo qual os sons se afetam e se modificam (e a nós mesmos) em situação de campo é tarefa infinitamente mais difícil do que separar sons individuais em um laboratório, mas esse é o novo e importante tema com que se defronta o pesquisador da paisagem sonora. (p.185)

Para uma noção mais próxima deste conceito, surge, de seguida, um exemplo mais claro. Com base na metodologia de Schafer, é explicado que construir uma paisagem sonora é o mesmo que pensar num ambiente qualquer (praia, escola, cidade, casa) e depois utilizar os objetos sonoros à disposição para criar esse mesmo ambiente (Benvenuto & Oliveira, 2013). Antes da concretização da paisagem sonora, existe uma parte muito importante de reflexão e exploração do objeto sonoro. A paisagem sonora é um conceito tão amplo e bem estruturado que o cingir apenas à consciencialização auditiva seria um erro. A música aparece como resultado da união e equilíbrio entre os

objetos sonoros. E é neste contexto musicado, segundo Schafer (1997), que o Homem eleva os seus pensamentos, crenças, sentimentos, emoções e imaginação.

No caso de Portugal, a metodologia de Schafer, segundo Sousa (2015), foi introduzida através da Fundação Calouste Gulbenkian. Tendo em conta o testemunho de Amílcar Martins, aquando da visita de Schafer a Portugal, no ano de 1978, a metodologia em questão baseava-se na premissa: “Tudo quanto fosse susceptível de produzir som merecia ganhar o estatuto de instrumento e/ou de fonte sonora” (2015, p. 139). O som é a base desta apreensão, não há como refutar. É nesta entrevista, disponibilizada por Sousa (2015), que podemos conhecer mais sobre a ação interventiva com intencionalidade pedagógica através dos verbos de ação apresentados: experimentar, apreciar, criar, comunicar, transformar, conhecer. São estes verbos que permitem “gerar a apreensão consciente e interventiva sobre a matéria- prima do som”, tomando “o corpo como instrumento sono-verbo-musical, naturalmente nele incluindo a expansão do aparelho fonador e vocal nas suas possibilidades infindáveis” (2015, p. 139).

Timbre, ritmo, intensidade e altura

Se falamos em música, então não podem faltar os seus conceitos básicos. Existem elementos ligados às características do som/da música e ligados à composição musical. Neste caso, será dado destaque a quatro conceitos: ritmo, timbre, intensidade e altura baseados na escrita de Schafer (1997). O ritmo é, sem dúvida, um elemento-chave na paisagem sonora porque permite padronizar o ambiente, característica inata de qualquer ser humano. Schafer acrescenta, ainda, “o ritmo divide o todo em partes” (1997, p.315). Numa paisagem sonora, qualquer pessoa terá tendência para descobrir e improvisar sequências/padrões rítmicos (onde um motivo musical se repete). O timbre é um elemento imprescindível à paisagem sonora, uma vez que providencia diversidade, um contacto real e direto com todos os sons do ambiente próximo. É o timbre que permite diferenciar qualquer objeto sonoro quando dois instrumentos diferentes estiverem a tocar a mesma nota. A intensidade está relacionada com a amplitude da onda sonora. Podem ser distinguidos sons fracos e sons fortes. Schafer descreve o som

forte como “um turbilhão, e frequentemente é interpretado como se oprimisse o ouvinte”; o som fraco, pelo contrário “está constantemente se dissolvendo, esvanecendo como neblina”(Schafer, 1992, p. 78). A altura permite diferenciar sons agudos e sons graves intimamente ligados ao comprimento das ondas sonoras. A variação da altura vai permitir construir a melodia da música ou da fala, como se uma história estivesse a ser escrita. Este contexto da paisagem sonora potencia a criação de cenários mais próximos da realidade pretendida por ser uma das características mais importantes do som. A paisagem sonora permite que todos estes conceitos se relacionem entre si, mas também que se relacionem com os integrantes/participantes da experiência. Estes conceitos musicais contribuem para a formação musical do aluno, muito importante para uma educação holística. Esta interação presente na paisagem sonora traz consigo muito mais que aprendizagens a nível dos conteúdos programáticos. É neste ambiente que se estabelece a inclusão, o pensamento crítico e criativo, o relacionamento interpessoal e a sensibilidade estética e artística, competências previstas no quadro de referência nacional: *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória* (2017). Os conceitos musicais permitem também o desenvolvimento destas e outras competências e habilidades. Lopes (2018) reforça que a música

permite trabalhar em diversas áreas, assim como desenvolver capacidades específicas da música e outras relacionadas, quer na linguagem quer no raciocínio matemático. Além disso, estimula a autoestima, sociabilidade, afetividade e personalidade e ajudará a transmitir uma imagem positiva da escola, onde as crianças querem passar e aproveitar mais o tempo. O papel da música no contexto escolar é muito mais do que meramente entretenimento. A música ajuda o professor a incutir autodisciplina, a incentivar a criatividade e a participação e estimula ainda cooperação entre as crianças, criando, deste modo, laços sócios afetivos entre alunos/alunos, alunos/meio e professor/alunos. (pp. 29 - 30)

Educação Literária: estratégias de exploração de textos

Como o próprio nome indica, Educação Literária remete para uma educação através de livros, de literatura, cujo objetivo é formar leitores conscientes e competentes capazes de utilizar as suas faculdades. De forma mais objetiva, a Educação Literária “ultrapassa, assim, o nível de ensino aprendizagem da literatura referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis” (Azevedo & Balça, 2016, p. 3). É necessário promover a leitura com objetivo de criar e consolidar hábitos de leitura bem como elevar os índices de literacia. Para além do contacto com livros, é importante fazer uma gestão e seleção de obras literárias com qualidade e adequação aos interesses, necessidades e capacidades das crianças. Neste sentido de promoção da leitura, entram os mediadores e os projetos de leitura. Os primeiros têm a função de prestar apoio às crianças durante o desenvolvimento literário. Aqui estão presentes pais, educadores, professores, bibliotecários, entre outros. Os segundos prendem-se com promoção, a nível nacional, de hábitos de leitura: o Plano Nacional de Promoção da Leitura (PNPL), responsabilidade do Ministério da Cultura que tutela o setor dos livros e bibliotecas; o Plano Nacional de Leitura (PNL) e a Casa da Leitura, que é um projeto da Fundação Calouste Gulbenkian. Qual é a importância de criar hábitos de leitura? Tal como as palavras são o motor da literatura, os hábitos de leitura são o motor do processo de aprendizagem e formação do leitor. No entanto, é necessário referir que este é um processo que exige tempo e é preciso respeitar o ritmo de cada criança. O ideal é que “desde cedo, as crianças tenham contacto com a leitura, para que, ao longo do seu crescimento, tanto a sua motivação como as suas práticas de leitura sejam positivas e valorizadas” (Azevedo, 2018, p. 12). Se existe dúvida dos benefícios da leitura, Silva e Pontes Azevedo (2018) explicam que esta promove “além do enriquecimento do vocabulário, uma ampliação do conhecimento de mundo, articulando uma interação social, pois através dela o indivíduo pode criar, refletir e dar suas opiniões sobre determinado assunto do seu cotidiano” (p. 291).

Se ler é um meio de acesso ao conhecimento de diferentes naturezas, é fundamental saber de que forma os mediadores podem atuar. Para além disso, ler

resulta de diferentes competências e habilidades, daí a sua complexidade. Em 2014, Souza e Simões dizem-nos que, durante o processo de leitura, está inerente a decodificação, seleção, antecipação, inferência, confirmação de hipóteses, entre outros. Deste modo, existem inúmeras estratégias, segundo Silva (2017), que podem ser utilizadas, tendo em conta a obra literária e o público-alvo:

1. Estratégia motivacional;
2. Estratégia de previsão de leitura;
3. Estratégia intertextual;
4. Estratégia de leitura a voz viva;
5. Diálogo intertextual da poesia com a música;
6. Estratégia das principais ideias;
7. Estratégia de resumo;
8. Estratégia da formulação de questões.

É de ressaltar que, ao longo da orientação feita pelo docente, poderão ser utilizados, de forma transversal, meios digitais, fazer a associação ao som, à imagem e muitos outros recursos. Relativamente à estratégia motivacional, esta associa-se ao estabelecimento de relações com a temática literária e a experiência pessoal das crianças, onde “devem ser privilegiados os conhecimentos prévios do aluno, articulados com o corpus textual em estudo” (Silva, 2017, p. 134 e 135). A estratégia da previsão da leitura permite que os alunos levantem hipóteses, fazendo novamente um cruzamento entre os conhecimentos prévios e a obra em questão. Durante o processo, o aluno “antecipa o que vem a seguir; elabora questões sobre o texto; questiona o sentido do mesmo quando lê; determina pelo contexto os significados das palavras e apreende conceitos novos” (Silva, 2017, p. 138). Também na estratégia intertextual, o aluno tem um papel ativo, utilizando os seus conhecimentos e vivências para realizar inferências, transpondo a compreensão literal do texto. A estratégia de leitura a viva voz aperfeiçoa a linguagem oral quer a nível de fluência e dicção como de expressividade. Para além disso, permite que os ouvintes usufruam de um momento prazeroso. A leitura pode ser realizada individualmente, em coro, em pares e com outras variantes expressivas. No diálogo intertextual da poesia com a música, associa-se a música para aprofundar a experiência

sensorial com a “musicalidade e o apelo sonoro das rimas” (Silva, 2017, p. 144). Na estratégia das principais ideias, surge o debate em grande grupo onde os alunos nomeiam as principais ideias e elementos do texto ao mesmo tempo que partilham opiniões e convicções. O resumo surge como estratégia síntese onde os leitores distinguem a informação essencial da acessória, apresentando conclusões num diálogo de grupo. Ao longo desta interação, insiste-se na interpretação do texto, aumentando, assim, o grau de compreensão dos alunos. Por último, recorrendo à estratégia de formulação de questões, auxilia-se as crianças a entender as pistas dadas pela narrativa. Esta estratégia é uma aplicação direta da compreensão adquirida do texto, pois “de outra forma o aluno não conseguiria formular e responder às perguntas” (Silva, 2017, p. 147).

É importante colocar o leitor no centro da aprendizagem e formação leitora, pois só assim as crianças se vão reconhecer nas palavras, se vão identificar com o texto. Quando a leitura é associada a um momento prazeroso, parte da finalidade da Educação Literária é atingida, uma vez que o texto literário explora emoções, sensações, semânticas e marcas linguísticas. É importante que a leitura faça sentido para a criança e que não seja algo forçado e mecânico imposto pelo docente. Silva (2017) indica que

o processo de leitura é globalizante e as estratégias registadas podem ser ativadas, em qualquer etapa de leitura, sempre que sejam necessárias; por outras palavras, a aplicação das estratégias de leitura literária assume o cariz de processo dialético, pois repetem-se nas três etapas de leitura. Sobre este propósito, as estratégias de leitura devem ser aplicadas e direcionadas sempre que proporcionem experiências literárias significativas tanto em termos de fruição estética, como de enriquecimento cultural e literário e, especialmente, como fator de promoção da leitura literária. (p. 148)

A exploração dos textos pode ser feita de diferentes formas, mas é fundamental que seja feita com uma intencionalidade educativa preocupada como leitor. Estamos perante bons leitores quando estes “percebem como construíram imagens para apreender uma descrição no texto ou, ainda, como sumarizaram as ideias principais de

um conto ou como inferiram para descobrir o que iria acontecer em uma trama” (Simoes & Souza, 2014,p.6).

Música e Educação Literária

Segundo Schafer (1992), a linguagem é “comunicação através de organizações simbólicas de fonemas chamadas palavras”; já a Música é “comunicação através de sons e objetos sonoros” (p. 239). Deste modo, já é perceptível que a língua e a música são ambas formas de comunicar, mas de maneiras diferentes. Esta relação milenar entre a Literatura e a Música tem origem, do que se conhece, segundo Pereira (2010), nas formas poéticas primordiais

como o canto mágico e os cantos lúdicos das comunidades autóctones, passando pela poesia melódica greco-latina e pela canção poética dos trovadores, quando poesia e música constituíam uma só arte, apresentando-se sob a forma de canção poética, até a canção popular dos dias atuais e a canção erudita, gêneros que têm se construído, no geral, na conjunção entre texto poético e música. Assim, paralelo à existência da poesia de caráter mágico-religioso, havia também os cantos lúdicos, voltados para as circunstâncias do cotidiano, os quais apresentavam temáticas variadas, notadamente referentes ao amor e a outros temas profanos. (pp. 17 - 18)

Desta forma, é visível que sobretudo o texto poético tem uma relação muito particular com a música. Pereira (2010) acrescenta, ainda, que “enquanto o compasso na música é o apoio do som, elemento evanescente, na poesia, esse apoio é conseguido pela dinâmica das métricas dos versos” (p. 73). É notória a maneira como, principalmente, nas formas poéticas está organizada a linguagem a nível sonoro e rítmico. Por isso, surge na maioria dos alunos um grande interesse a nível das rimas e da sua exploração, “brincando” com os sons das palavras. Segundo Pereira (2010), esta experiência que se vivencia pode assemelhar-se mesmo a ouvir música, tal é a forma que agrada o ouvido de cada um.

O conceito de sonoplastia prende-se com a comunicação através do som. Tendo em conta a sua definição, trata-se de "efeitos sonoros empregados no cinema, rádio e televisão, a fim de enriquecer o programa proporcionando-lhe mais realismo e vivacidade" (Priberam, 2021). Essa comunicação pode ser feita através da música ou da literatura, uma vez que ambas vivem do som. Esta conceção surge no decorrer deste texto como uma ligação entre a música/ som e as artes, mais centrado no sentido de potenciar o som, tal como a paisagem sonora o faz. No entanto, estes conceitos contrapõem-se, na medida em que a sonoplastia dá realce ao campo visual aliado ao campo sonoro; em contrapartida, temos a paisagem sonora cuja preocupação é apenas o sentido da audição. Como já foi referido anteriormente, a relação entre música e literatura é algo mútuo, recíproco, na medida em que juntas trazem uma nova dimensão ao ensino que aborda os saberes de forma estanque. As canções e a musicalidade presente nos textos literários (rimas, ritmos, recursos estilísticos) permitem facilmente associar a música à literatura. Assim, podemos observar esta inter-relação quando se faz:

1. Apreciação e exploração da sonoridade das palavras;
2. Associação de sons a palavras de um texto.

Schafer (1992) resume estas noções de uma forma muito simples: "Para que a língua funcione como música, é necessário, primeiramente, fazê-la soar e, então, fazer desses sons algo festivo e importante" (p. 239). Esta citação retrata exatamente as características do texto literário porque é um género que transporta uma mensagem consigo carregada de sentimentos e emoções. Tal como se sabe, também a música tem este carácter reflexivo e temático capaz de transportar o ser humano para um plano imaginário. Para além destas viagens emocionais, "são muitos os autores que apreciam e valorizam a musicalidade do texto, reconhecendo que a harmonia sonora está presente e tem a finalidade de sublinhar a compreensão do sentido" (Ferreira, 2016, p. 30). Quando o aluno/leitor está imerso na obra literária, fruto da sua musicalidade, existe uma maior predisposição para interpretar a mensagem presente na obra. De destacar que também a associação de sons a palavras auxilia a compreensão literária,

na medida que permite uma exploração profunda sobre o signo, bem como propicia a memorização pela riqueza de estímulos.

É certo que Schafer conhece bem esta ligação e sabe torná-la objetiva e pragmática. A verdade é que “para pôr música numa palavra, apenas uma coisa é necessária: partir de seu som e significados naturais” (Schafer, 1992, p. 228). Enquanto pedagogo musical da primeira geração, Schafer apresentou um conceito inovador, preocupado com a sonoridade e percepção auditiva através da paisagem sonora, traçando um caminho ao lado da educação literária. Também outros nomes podem ser destacados na primeira geração para salientar a relação de música e literatura, no entanto a questão literária é apresentada numa perspectiva mais convencional, como já foi referido: canções, canto e poema. A metodologia de Edgard Willems, nascido em 1890, baseia-se “nos princípios da vida que unem a música e o ser humano, merecendo especial importância o movimento e a voz” (Sousa, 2015, p.80). Esta metodologia assenta sobre vários aspetos fundamentais, mas, para este trabalho interessa abordar as questões literárias que surgem em “canções, escolhidas com fins pedagógicos” (Sousa, 2015, p.80). Temos também Carl Orff, nascido em 1895, que desenvolveu uma metodologia que conduziu “ao estudo profundo da criança em união com a trilogia palavra, música e movimento” (Sousa, 2015, p.88). O seu trabalho baseou-se muito na observação, percecionando a componente vocal como uma fonte rica que faz parte da realidade das crianças, mais especificamente “os gritos, as onomatopeias, os trava-línguas, as lengalengas, as adivinhas e as canções” (Telheiro, 2010,p.20). Este autor descreve, assim, a componente literária de Orff que

une o movimento, o cantar e o tocar, num todo único, deixando uma perspectiva pedagógica assente na forma de música- movimento para um sistema de educação musical especialmente pensado para as crianças, englobando canções, o movimento dançado e a improvisação musical em simultâneo, com canções simples, movimentação elementar e música simples com instrumentos simples e elementares. (p.20)

Schafer baseia-se em pedagogos da primeira geração para criar a sua própria perspectiva musical pedagógica, no entanto importa dar a conhecer um importante pedagogo da segunda geração. De seu nome Edwin Gordon, é uma das grandes referências atuais na didática da música, que espelha o trabalho musical em consonância com a educação literária através de “atividade de canto, de entoação verbal” (Sousa, 2015, p.109).

Estudos empíricos

Com o passar dos anos, tem sido notória uma preocupação com as questões educacionais no sentido de promover uma educação numa perspectiva holística. Assim sendo, a música surge como uma arte que, apesar de, por vezes, desvalorizada, consegue potenciar um desenvolvimento mais integral da criança. Isto acontece porque, segundo Peery (2010) citado por Mendes (2018), “não existe formação suficiente por parte dos professores em relação a lições de prática musical e nem dos professores de música em relação ao ensino em contexto escolar” (p.34). Quando associada a outra arte, neste caso a literatura, a consistência da motivação, da vertente cognitiva, social e emocional, aumenta exponencialmente. Muitos estudos têm vindo a ser feitos relativamente a esta relação música-literatura, nos quais se descrevem as suas similaridades, de que forma se completam, bem como os benefícios pedagógicos, pessoais e sociais que advêm desta parceria. Das investigações encontradas, consideraram-se mais pertinentes para o nosso trabalho os seguintes estudos:

A investigação realizada por Bastos (2016) reflete sobre a utilização da música como vivência que possibilita a “construção do conhecimento, manutenção da cultura e dos valores, desenvolvendo a criatividade, a sensibilidade, a concentração e a interação” (p.34). Relativamente à questão literária, a autora explica que a música, nomeadamente os sons, atua em aspetos-chave fundamentais para o percurso escolar da criança, pois cria uma sensibilidade que promove o “melhoramento da leitura, na reflexão e na produção textual” (Bastos, 2016, p.34). Como sabemos, estas componentes linguísticas revelam-se fundamentais para a criança conseguir estruturar e aprimorar os seus conhecimentos. Dentro desta perspectiva ativista, onde a música e a literatura se relacionam como um só, Bastos (2016) frisa um ponto essencial na educação

contemporânea – a interação e o estímulo - que se revelam importantíssimos quer para a motivação da criança quer para o desenvolvimento das competências e capacidades cognitivas. Esta perspetiva contribui para orientar a conduta deste estudo no sentido de reforçar a importância dada aos estímulos sensoriais no desenvolvimento das atividades.

Ornelas (2015) vai mais além nesta simbiose, fazendo referência ao “poder da palavra associado à música” (p. 13), relativo a canções. O autor descreve esta relação de uma forma tão natural como “A canção pode ter um efeito comum a um poema ou outra forma de arte uma vez que apela aos sentimentos do ouvinte e aborda questões e temáticas que lhe são familiares” (*idem*, 2015, p.30). De facto, “este poder que a música exerce pode ser determinante” (*idem*, 2015, p.13) quando vinculado à palavra “pela presença de ritmo e vivacidade” (p.30). Este trabalho enaltece a ligação da palavra ao som que, ao longo do nosso estudo, se tornou num dos principais objetos de implementação e análise, visto estar inerente ao conceito de paisagem sonora.

A investigação de Pereira (2010) aborda, historicamente, de que forma a literatura e a música se conheceram até aos dias de hoje. É de destacar esta interdependência citada por Pereira (2010) na qual ressaltou um novo conceito, *música de palavra*, que consiste em analisar a palavra nas suas potencialidades sonoras (ritmo, altura, intensidade).

Este conceito permitiu tomar uma maior consciência das potencialidades musicais das palavras, usualmente analisadas através do seu signo linguístico.

Ferreira (2016) faz referência aos sons e musicalidade de cada língua, afunilando para a vertente poética. Defende que a poesia pressupõe vivenciar emoções e sentimentos, mas também aprimorar competências linguísticas através de vários meios como “interpretar a mensagem própria da criação poética”, “ultrapassar os obstáculos de ordem cognitiva”, fazendo o “reconhecimento e posterior compreensão dos códigos do texto poético” (p.30). Esta investigação permitiu entender melhor o processo da compreensão literária e de que forma se afigura como complexo por envolver diversas etapas e/ou ferramentas linguísticas.

A utilização da canção é também uma forma de ensino da língua defendido por Santos e Pauluk (2008). Estes autores explicam que, através da canção, associação entre música e palavras, é possível trabalhar “categorias convencionais de estudo da língua

(gramática, vocabulário, composição, leitura, compreensão oral, conversação, etc.)” (p.10). Desta forma, é visível, mais uma vez, a utilização da canção quando se trata de ambicionar relacionar o conceito de música e literatura. Este estudo permitiu reforçar a relevância da relação entre o som e a palavra que possui uma forte componente linguística com vista à compreensão, o grande objetivo deste estudo.

Praxedes e Arnaud (2014) vêm complementar o que tem vindo a ser apresentado, explicitando a questão da importância da vivência entre a música e literatura, ultrapassando a “perspectiva da historicidade, deixando a obra literária em segundo plano, pois os alunos precisam memorizar datas, nomes de autores e características das chamadas “escolas literárias” (Praxedes & Arnaud, 2014, pp. 3–4). De facto, é importante responder às necessidades das crianças, indo muito mais além do que os documentos orientadores. Esta visão global da educação foi fundamental para entender de que forma o processo de ensino-aprendizagem deve ser vivenciado, proporcionando diversas oportunidades às crianças.

Oliveira (2020) afirma que “quando palavra e música se fundem numa canção, todo o material verbal - fônico, semântico, poético ou estrutural - é assimilado pelo musical.” (p.96). Mais uma vez, esta relação culmina na canção, apresentado um conceito mais específico: poesia sonora que se trata de “uma espécie de composição músico-literária, típica do século 20 – uma espécie de “verso sem palavras” que “privilegia os elementos fonéticos, em detrimento dos aspectos semânticos e sintáticos da fala” (p. 105).

Estes estudos foram determinantes para compreender de que forma era possível explorar a compreensão do texto literário através da música. Utilizando as ideias anteriormente citadas, entende-se que a canção e a poesia são as formas mais usuais de estabelecer esta ligação. As investigações mostram também que é possível transportar essa conexão para a sala de aula e envolver os alunos, ao mesmo tempo que são exploradas competências linguísticas e artísticas. No entanto, todos estes trabalhos serviram também refletir sobre outras formas possíveis de utilizar estas duas dimensões em sala de aula.

METODOLOGIA

Neste capítulo, serão descritas as opções metodológicas traçadas para este estudo, a caracterização dos participantes e as técnicas e instrumentos de recolhas de dados adotados. Estará presente o percurso de intervenção educativa bem como as categorias de análise de dados utilizadas. Por último, apresenta-se a calendarização deste estudo.

Opções metodológicas

Partindo do problema apresentado, as questões e objetivos descritos inicialmente, este estudo enquadra-se na metodologia qualitativa. Este tipo de metodologia de investigação “qualitativa fornece informação acerca do ensino e da aprendizagem que de outra forma não se pode obter”(Fernandes, 1991, p.4). Neste paradigma, “o investigador é o “instrumento” de recolha de dados por excelência; a qualidade (validade e fiabilidade) dos dados depende muito da sua sensibilidade, da sua integridade e do seu conhecimento” (p.3-4). De facto, a educação parte da interação entre pares; Coutinho (2014) explicita que, na metodologia qualitativa, o investigador e investigado envolvem-se, num processo onde se moldam num quadro de investigação natural, a chamada dupla hermenêutica. Esta autora diz-nos, ainda, que a natureza da realidade é dinâmica e subjetiva, o que vai ao encontro do que é esperado num ambiente de sala de aula. Com a finalidade de compreender, a metodologia qualitativa esbarra-se de imediato com as questões e os objetivos deste estudo que ambicionam aprofundar, interpretar e descobrir de que forma é que a música auxilia no caráter interpretativo de um texto literário. Neste contexto do paradigma qualitativo, optou-se por uma aproximação à investigação-ação, muito ligada à investigação no campo educativo, pois “valoriza, sobretudo, a prática”, uma vez que, para Moura (2003), a

Prática e reflexão assumem no âmbito educacional uma interdependência muito relevante, na medida em que a prática educativa traz à luz inúmeros problemas para resolver, inúmeras questões para responder, inúmeras

incertezas, ou seja, inúmeras oportunidades para reflectir. E é na capacidade de reflectir que reside o reconhecimento de problemas. (p.358)

Desta forma, é possível entender que a investigação-ação ambiciona aprofundar os objetivos delineados com vista à compreensão. No entanto, a investigação-ação espelha uma maior preocupação em pensar, perspectivando mudanças. Coutinho et al. (2009) dizem-nos que “o essencial na I-A é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática” que, como sabemos, é essencial para podermos evoluir e moldar às circunstâncias em questão (p.360). Estes autores vão mais além, explicando que o ato de reflexão permite “a resolução de problemas como também (e principalmente!) para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p.360). Na educação, é fundamental esta permeabilidade pela parte do professor, uma vez que a sua postura influencia o ambiente escolar, sendo essencial estar disponível para a mudança de práticas. É importante olhar as práticas educacionais no sentido de as poder melhorar de forma a que as aprendizagens façam cada vez mais sentido para as crianças. Apresentar combinações que, num primeiro momento, parecem não fazer sentido permite explorar um novo mundo onde a educação se desenvolve de uma forma holística. Para dar continuidade à aplicação da metodologia de investigação-ação, existe “um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua e que, basicamente, se resumem na sequência: planificação, acção, observação (avaliação) e reflexão (teorização)” (Coutinho et al. ,2009,p.366) que permitem validar o estudo e compreender que influência presta na educação, repensando os prós e os contras dessa mesma mudança. Para isso, de acordo com o mesmo autor, o investigador deve planificar e agir sobre as situações em questões para depois observar e analisar a sua conduta e as respostas das crianças, olhando criticamente para as ideias normalizadas e aquelas que surgiram no plano educacional enquanto estava em contacto com a realidade da sala de aula. É essa mesma prática no contexto que permite desconstruir paradigmas e construir outros que, para Moura (2003), se prendem com a inovação curricular, ambicionando uma reorganização curricular muito mais voltada para a criança e o seu desenvolvimento íntegro, tendo em conta as suas efetivas necessidades, pois só no terreno é que realmente se pode ter essa mesma consciência que, muitas vezes, se perde no meio de tantos objetivos específicos e limitados dos documentos

orientadores. Deste modo, objetiva-se compreender melhor a forma como a música pode potenciar a compreensão literária para traçar o que daí resulta no plano pedagógico.

Caracterização dos participantes

Este estudo realizou-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, numa turma de 4.º ano de escolaridade do 1.º CEB num estabelecimento de ensino público localizado no concelho de Viana do Castelo. A turma era constituída por 22 alunos, 11 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os nove e os 11 anos de idade. Com vista a garantir as questões éticas, todos os 22 alunos foram autorizados pelos EE a participar neste estudo (anexo 2).

Relativamente à turma, de um modo geral, os alunos mostravam ser participativos, muito preocupados com as temáticas atuais e empenhados em querer estruturar mais os seus conhecimentos e adquirir outros. Tinham o gosto pela pesquisa, partilhando com os colegas as suas descobertas. A nível comportamental, a turma apresentava respeito pelas regras, no entanto era necessário mantê-los ocupados com atividades para que não dispersassem com conversas paralelas. Como já foi referido no capítulo 1, os alunos não apresentavam o mesmo ritmo de trabalho, por isso era necessário dar um apoio extra a quem tinha mais dificuldade e preparar mais atividades para aqueles que tinham maior facilidade.

Na área curricular de Português, no que diz respeito ao domínio da Educação Literária, de um modo geral, os alunos apresentavam dificuldades ao nível da compreensão leitora, sobretudo ao nível de inferências, uma vez que esperavam sempre que as respostas estivessem escritas no texto, de forma literal. O mesmo se aplicava à linguagem figurada que, pelo seu pensamento abstrato, acabava por ser uma dificuldade durante a compreensão literária. Já pelo contrário, os alunos apresentavam um gosto particular pela leitura e dramatização de textos.

Na área de música, através do projeto “Gosto do Vira”, conseguiram emergir nas danças tradicionais, tendo contacto não propriamente com conceitos musicais específicos, mas com algumas noções de ritmo. Nas observações realizadas, mostrou-se clara a motivação que a música tinha nos interesses dos alunos, quando, no início de

todas as semanas, a PC, e posteriormente o par pedagógico, dava a conhecer um novo estilo musical, bem como através das solicitações para a audição de músicas ao longo da execução de algumas atividades. Foi também possível detetar dificuldades a nível da escuta, uma vez que ouvir não significa o mesmo que escutar. Desta forma, acabava por afetar desempenho dos alunos e as dinâmicas de sala de aula, em qualquer área curricular, uma vez que, sem essa atenção plena, é difícil interpretar as instruções dadas pela docente. É neste contexto que a música surge como potenciadora do desenvolvimento da percepção auditiva.

Técnicas de recolha de dados

Após estarem delineados os objetivos, o problema e as questões, segue-se a recolha dos dados empíricos. Esta fase é tão importante quanto as outras, já que a “selecção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objectivos do trabalho de campo” (Aires, 2015, p. 24). Amado (2014) vai mais além, explicando que os sujeitos influenciam a escolha das técnicas de recolha de dados para a investigação.

Latorre (2003), citado por Coutinho et al. (2009), explica que esta recolha de dados permite, numa etapa posterior, uma visão global do trabalho realizado e os seus efeitos, facilitando a análise que parte das evidências extraídas, ou seja, dos dados recolhidos.

Para esta investigação, foram utilizadas as seguintes técnicas de recolha de dados: a) observações; b) entrevista; c) registos audiovisuais e d) documentos dos alunos. A diversidade de instrumentos e técnicas enriquece o estudo, na medida em que permite uma recolha de dados mais completa, aumentando a fiabilidade dos mesmos.

Observação

A observação constitui um elemento fundamental na investigação e é definida por Aires (2015) como uma “poderosa ferramenta de investigação social” (p.25). Nesta investigação de cariz qualitativo também se realizou uma observação onde os

investigadores “não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos” (p.25). Este tipo de observação acontece num contexto naturalista como é o de uma sala de aula. Neste ambiente onde o papel de investigador e de estagiário recai sobre a mesma pessoa torna-se quase inevitável que se utilize a observação participante. Segundo Coutinho (2014), neste tipo de observação, o investigador surge como um membro do contexto em questão, com um papel ativo nas dinâmicas, não interferindo na sua credibilidade enquanto profissional. Tendo em conta a estrutura da observação, com base na mesma autora, a observação utilizada define-se como não estruturada pelo facto de não obedecer a um protocolo definido previamente, fazendo o registo de notas de campo do que é observado e considerado relevante para a investigação.

Entrevista

Para esta investigação, realizou-se uma entrevista à professora cooperante, que se revelou muito importante para a obtenção de informações relativamente ao conceito que iria ser abordado: paisagem sonora. Para além disso, procurou-se perceber a experiência pessoal da docente e da turma relativamente à música. Estas questões estavam presentes no guião elaborado previamente (anexo 3), no entanto surgiu espaço para se conversar sobre outros aspetos, nomeadamente sobre a dificuldade que os alunos revelavam em prestar atenção às instruções da docente que já tinha sido uma problemática detetada durante o período de observação anterior à investigação. A partir destas características apresentadas, concebe-se esta entrevista como semiestruturada. Amado (2014) explica que muita bibliografia referencia

a entrevista semiestruturada (ou semidiretiva) como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo facto de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto ‘respeitando os seus quadros de referência’, salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas. (p.209)

Coutinho (2014) acrescenta que a entrevista é uma fonte rica para a recolha de dados porque possibilita uma grande interação entre o entrevistado e o investigador bem como o esclarecimento imediato de dúvidas. A autora diz-nos ainda que, ao longo de uma entrevista, devem realizar-se anotações, fazer a gravação do áudio e posterior transcrição de forma a garantir a exatidão dos dados recolhidos. Para assegurar a veracidade e fiabilidade dos dados, foram cumpridas as três etapas anteriormente referidas.

Registos audiovisuais

Ao longo do processo de investigação, foram focados os registos audiovisuais, na medida em que a investigadora estava como participante da ação. Para além disso, exigia muita praticidade ligada à exploração dos instrumentos musicais (convencionais e não convencionais) bem como nas questões orais ligadas ao domínio da Educação Literária. Foram os meios audiovisuais (fotografia, vídeo e áudio) que possibilitaram a maioria da recolha de dados porque permitiam que as dinâmicas se desenvolvessem sem interferir na gestão do tempo, nem na postura da turma, uma vez que a câmara fotográfica e vídeo se encontrava num local resguardado, passando despercebida. A importância destes registos é citada por Marín e Contreras (2020):

Anteriormente, só se contemplava, e o observador tomava notas para explicar as ações do grupo. Era desta forma que validava os dados. Atualmente, o observador mergulha com a câmara como um participante do fenómeno social para obter informações a partir da colaboração e da interação. (p.132)

Os meios audiovisuais permitem, também, ver e rever as vezes necessárias, com detalhe, as diversas situações que, no momento da execução, não se conseguem observar. Esta é uma das suas grandes vantagens, uma vez que, na metodologia de investigação-ação, “há necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar convenientemente e com consistência todo o conjunto de interações ocorridas durante o processo” (Coutinho et al, 2009, p.366).

Documentos dos alunos

Nesta investigação, os alunos preencheram/ realizaram alguns documentos bem como o registo de algumas notas que vêm completar este estudo a nível documental. Estes registos permitem analisar as conceções dos alunos, sobretudo no culminar da investigação relativamente ao conceito implementado. Para Carmo e Ferreira(2008),

O interesse deste tipo de documentos reside sobretudo em dois aspetos:

- possibilita aceder a informação que não se encontra noutras fontes podendo extrair-se informação única, sem a qual dificilmente se poderiam entender certas facetas da realidade social.
- permite dar voz aos que normalmente não a têm, possibilitando a difusão da versão de acontecimentos e processos sociais relevantes, contados pelos próprios protagonistas com as suas palavras e estilo. (p.91)

Os dados presentes nos documentos possibilitam aferir de que forma os alunos vão vivendo o conceito de paisagem sonora e a relação que estabelecem entre a música e a literatura.

Percurso da Intervenção Pedagógica

O percurso da intervenção educativa envolveu a planificação e implementação de duas estratégias de compreensão literária, integradas no conceito de paisagem sonora ao mesmo tempo que se aprimorava a perceção auditiva com a utilização de jogos didático-auditivos. A PC estabelecia os conteúdos programáticos que o par pedagógico tinha de implementar. Num momento seguinte, era possível conversar com a mesma para entender se as atividades idealizadas se adequavam às necessidades e expectativas dos alunos. Este ciclo ocorria também, tendo em conta o *feedback* da turma, onde se reajustavam as atividades para que o processo de ensino-aprendizagem fizesse sentido para os alunos.

A intervenção educativa foi baseada nos documentos curriculares relativos às metas e aprendizagens essenciais de Português, mais especificamente no domínio da Educação Literária. Em paralelo, a conduta pela metodologia de Schafer guiou-se através de três livros da sua autoria “O Ouvido Pensante”, “A *afinação do mundo*” e “Ouvir-Cantar: 75 exercícios sobre ouvir e criar música”.

Os jogos de Schafer eram realizados no espaço exterior sempre que as condições meteorológicas assim o permitiam. As atividades ligadas à compreensão literária com ligação à paisagem sonora aconteciam dentro da sala de aula, apesar da estrutura da sala não permitir grande mobilidade. Dentro destas condições, as *performances* apenas podiam decorrer numa outra sala onde se encontravam diversos recursos didáticos, uma vez que o espaço exterior não poderia ser uma hipótese pela inexistência de condições técnicas. Estas questões prendiam-se com a preocupação em manter a perceptibilidade do som.

Posto isto, apresenta-se a descrição das aulas/ sequências didáticas no sentido de explorar a compreensão literária através da paisagem sonora, nos quadros apresentados, integrando os objetivos, recursos utilizados e a sua calendarização.

Aula 1: exploração das estratégias intermédias

Tabela 2

Quadro síntese da aula 1

Calendarização	3 de maio de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	- Saber o conceito de paisagem sonora;
Objetivos – Educação Literária	- Ler e ouvir ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular.
Objetivos – Música	- Explorar livremente as sonoridades de elementos da natureza; -Associar sons a palavras ou excertos;

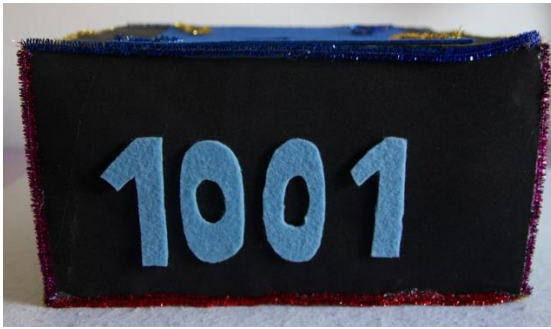
	- Escolher o objeto sonoro indicado para o excerto, tendo em conta a sua sonoridade.
Estratégias intermédias	1.º momento - Associação de palavras do texto para a criação e reprodução sonora com o objetivo de produzir a paisagem sonora; 2.º momento – Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo. (Exploração vocal e instrumental)
Recursos	- Caixa “Os mil e um desafios de Schafer” - Áudio alusivo ao ambiente da serra; -Elementos naturais como instrumentos não convencionais.

Descrição da aula: A aula de Português iniciou-se com a introdução de um novo material que era uma caixa com desafios diários (anexo 4) – os jogos musicais. A caixa intitulava-se “Os mil e um desafios de Schafer” de forma a despertar a memória da turma que já tinha ouvido este nome no início da manhã durante as rotinas.

Figura 8

Caixa criada para os desafios de Schafer





Para esta dinâmica, apenas estava um cartão dentro da caixa para garantir que saía o desafio que iria introduzir um novo conceito – paisagem sonora - de Murray Schafer: Paisagem sonora da sala de aula: “quantos sons conseguem ouvir?”. Após um aluno ler em voz forte, a turma ficou confusa, pois nunca tinha ouvido falar no conceito. No entanto, fez-se a seguinte questão: “Quando vocês ouvem o som das ondas do mar, que ambiente vos faz lembrar?”; os alunos responderam “ondas, gaivotas”, entre outras respostas. Com esta analogia, a turma conseguiu entender o conceito e, assim, deu resposta ao desafio, enumerando sons como “lápiz a escrever, professora a falar, folhear livros”, entre outros. Após o desafio concluído, partiu-se para a poesia “O cavalo e a estrela” (anexo 5), em que os alunos tiveram de descobrir a sua paisagem sonora através de um áudio colocado. Depois de adivinharem o ambiente da serra, tiveram que descobrir o título da obra a partir da audição de sons colocados. Foi explicado que, além de descobrirem a paisagem sonora, teriam de realizá-la como uma *performance* na aula 3. Como um dos conteúdos dados pela PC era o “convite”, aproveitou-se este mote para introduzir a sua estrutura, convidando as professoras (Cooperante e Estagiária não responsável pela sessão) para assistirem à apresentação. Neste contexto, inseriu-se também a noção de adereço e escolheu-se em grande grupo um em comum. Distribuíram-se elementos da natureza, em que os alunos puderam explorar de forma livre e depois partilhar as descobertas com os colegas.

Figura 9

Exploração livre das sonoridades dos elementos naturais



Fez-se, ainda, uma exploração vocal com algumas sonoridades do ambiente rural, fazendo variar a intensidade. Sendo necessário trabalhar ainda outra poesia, introduziu-se “A flor esquecida” (anexo 6). Nesta dinâmica, os alunos fizeram a leitura em voz forte com as divisões estabelecidas para depois associarem sons a palavras ou versos. Os alunos partilharam diferentes sons em que, para se chegar a um consenso em grande grupo, foi necessário ir a votações.

Aula 2: “A flor esquecida” – paisagem sonora

Tabela 3

Quadro síntese da aula 2

Calendarização	4 de maio de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	-Reconhecer a importância do silêncio.
Objetivos – Educação Literária	-Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre os textos:

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades; ○ Identificar personagens e ações principais.
Objetivos – Música	<p>- Selecionar o elemento da natureza, tendo em conta a sonoridade do texto;</p> <p>- Reconhecer que as palavras fazem parte da paisagem sonora da poesia;</p> <p>-Entender os pontos-chave para a preparação de uma <i>performance</i>.</p>
Estratégia intermédia	<p>– Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo.</p> <p>(Exploração vocal e instrumental)</p>
Recursos	<p>- Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”;</p> <p>-Elementos naturais como instrumentos não convencionais.</p>

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer que consistiu em pedir à turma, através de um gesto, que se levante sem fazer ruído - este exercício é feito até não existirem quase sons nenhuns. Depois explicou-se que o tempo também conta e, para isso, teriam de fazer a gestão do mesmo para que todos se levantassem em simultâneo num determinado tempo. Posteriormente, pediu-se, através de um gesto, para a turma se sentar sem fazer ruído. Em relação ao domínio da Educação Literário, retomou-se a poesia “A flor esquecida” com uma leitura silenciosa e depois com as seguintes questões orais: “Qual o assunto deste poema?”; “Este poema tem quantas estrofes?”; “Existem estrofes com rimas? Quais?”. De seguida, consolidou-se a compreensão e interpretação com as perguntas do manual. Posteriormente, voltou-se à mesma poesia onde os alunos lembraram sons assinalados, acrescentando o ritmo e técnica, através dos instrumentos não convencionais, que foram escolhidos em grande grupo, registando no texto. De seguida, foi feita a seguinte questão: “O que é preciso mais para o público compreender que se trata de um poema e que ele tem uma história para contar?”. Os alunos responderam que era necessário alguém ler o poema, destacando-se que as palavras também fazem parte da paisagem sonora da história.

Para realizar a paisagem sonora, foram escolhidos dois narradores, lembrados os sons dos quatro grupos formados que ficaram com palavras/versos associados. Após todos estes passos, os narradores iniciaram a leitura à medida que os grupos produziam os sons sempre que ouviam a sua palavra, com indicações da PE. Realizado o primeiro contacto com a poesia, foram dadas algumas noções básicas do que é preciso para uma *performance* e os alunos fizeram o registo: as principais partes (constituintes); ensaiar; ter um ou mais cenários; ter um figurino (escolher a indumentária); ter em atenção aspetos técnicos como o som e a luz para garantir que o público tenha acesso a *uma performance* com qualidade; ter um local, hora e data de apresentação.

Aula 3: *Performance* da poesia

Tabela 4

Quadro síntese da aula 3

Calendarização	5 de maio de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	-Visualizar e repetir o gesto/som em sequência.
Objetivos – Educação Literária	-Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre os textos: <ul style="list-style-type: none"> ○ Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades; ○ Fazer inferências; ○ Interpretar sentidos da linguagem figurada; -Reconstituir a história com a ajuda de imagens sonoras.
Objetivos – Música	- Utilizar a paisagem sonora para compreender alguns aspetos do texto, no qual não tiveram acesso; -Associar sons vocais ou instrumentais a palavras ou excertos;

	<ul style="list-style-type: none"> -Executar a paisagem sonora da poesia; - Consolidar as partes de uma <i>performance</i>.
Estratégia intermédia	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo. <p>(Exploração vocal e instrumental)</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”; - Áudio alusivo ao ambiente da serra; -Elementos naturais como instrumentos não convencionais; -Adereços (colares com uma folha).

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer, que consistiu em colocar a turma em círculo e passar uma palma sem ter de verbalizar, apenas visualizando a partir da palma da PE. Após o desafio realizado no exterior, voltou-se para a sala e foi colocado o áudio da aula 1 para a turma relembrar a paisagem sonora escutada, pertencente à poesia “O cavalo e a estrela”. Perante as pistas da paisagem sonora, foram feitas algumas questões que colocaram de imediato os alunos a pensar para darem repostas: “Vocês sabem o que faz um pastor?”; “Sabemos que o ambiente é a serra. Qual será o nome desta serra?”; Sabem onde fica?”; “Ouviram também o som da água. Alguém sabe de onde vem?”. Acrescentaram-se mais palavras-chave dadas pela PE: correr, falar e ganhar asas. Cada aluno escolheu uma palavra, formando grupos que tiveram de delinear uma forma de reproduzir o som dessa mesma palavra, enquanto a PE fez o registo através de linhas, pontos e outros elementos gráficos da forma como irá ser executado o som (vocal ou instrumental). Foram selecionados dois alunos para narradores, tendo apenas acesso ao texto com a indicação da PE. Executou-se a paisagem sonora e foi feita uma reflexão conjunta. Seguiram-se as perguntas orais sobre a poesia: “Quantas estrofes tem este poema?”; “Existem rimas? Quais?”; “Então, vocês já sabem onde se passa a história, o local. Onde é, só para relembrar?”; “E o tempo, sabem-me dizer, quando se passa esta história?” “Neste poema, conta-se uma história. O que acontece? (Questões: Como era o cão? O que fazia o cão? Como era o cavalo? Nos versos 19 e 20, que figura de estilo temos? O que representou a despedida do cavalo

a correr, a voar e a ganhar asas?)”. Após as perguntas de compreensão e interpretação, o poema foi dividido de forma a que todos pudessem ler e reproduzir sons vocais e instrumentais, para ser feita a reconstituição da história, através das imagens sonoras (doze alunos leram, os restantes reproduziram os sons desses excertos e vice-versa). Depois da sistematização, a turma ensaiou a paisagem sonora e lembraram-se as partes da *performance*, atribuindo as falas aos narradores. Por fim, a turma dirigiu-se à sala onde iria realizar a *performance*. Foram entregues os colares de folhas e voltou-se a ensaiar a apresentação que culminou numa *performance*.

Figura 10

Performance da poesia "O cavalo e a estrela"



Aula 4: exploração musical e literária do conto “A princesa e a ervilha”

Tabela 5

Quadro síntese da aula 4

Calendarização	17 de maio de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	- Visualizar e repetir os gestos em sequência.
Objetivos – Educação Literária	-Ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; -Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto: <ul style="list-style-type: none">○ Identificar ideias-chave dos excertos;○ Identificar personagens;○ Fazer inferências de lugar e de tempo.
Objetivos – Música	-Associar sons a palavras ou excertos; - Escolher o som mais indicado para o excerto, tendo em conta a sua sonoridade.
Estratégia intermédia	– Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo. (Exploração instrumental)
Recursos	- Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”; -Instrumentos musicais convencionais de altura indefinida (maracas, pandeiretas e tamborins) e de altura definida (jogos de sinos).

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer, que consistiu numa variante do jogo já realizado com os alunos num círculo, mas, em vez de passar a palma, era um motivo rítmico realizado nas coxas, pés e peito. Após o desafio realizado no exterior, voltou-se para a sala e explorou-se o conto “A princesa e a ervilha” (anexo 7) dividido em dois excertos: o primeiro lido individualmente em silêncio, e o segundo lido em grande grupo em voz forte. Depois foram feitas, em grande grupo, questões orais relativamente ao conto: “Qual a história deste conto?”; “Então quem são as

personagens?"; "Identifiquem o local da história"; "E o tempo?"; "Como voltou o príncipe à sua pátria? Porquê?"; "Quando a rainha diz "Está bem, em breve o saberemos!" que sensação transmite?"; "Em que momento o príncipe encontrou uma verdadeira princesa?"; Como comemoraram este acontecimento?"; "Por que razão foi a ervilha colocada num museu?". De seguida, a turma realizou perguntas de interpretação do conto individualmente para consolidar as principais ideias. Momentos depois, a turma foi desafiada a realizar a paisagem sonora deste conto com instrumentos convencionais: 1.º realizou-se uma exploração livre dos instrumentos; 2.º partilha das sonoridades descobertas; 3.º realização de alguns ritmos em grande grupo; 4.º associação de sons a excertos em grande grupo, fazendo o registo rítmico através de elementos simples como pontos e linhas; 5.º questionamento sobre a possibilidade de realizar a *performance* deste conto com resposta afirmativa por parte da turma.

Aula 5: o interlúdio e o acordeão na paisagem sonora

Tabela 6

Quadro síntese da aula 5

Calendarização	18 de maio de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	- Visualizar e repetir a expressão e a palavra emitida pela PE.
Objetivos – Educação Literária	-Ler obras de literatura para a infância e textos da tradição popular; Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar ideias-chave dos excertos; ○ Identificar personagens; ○ Fazer inferências de lugar e de tempo.
Objetivos – Música	-Conhecer a sonoridade do acordeão; - Executar uma paisagem sonora;

	<p>-Adaptar uma paisagem sonora inicial a circunstâncias que advêm;</p> <p>- Consolidar a estrutura de uma <i>performance</i>.</p>
Estratégia intermédia	<p>- Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo.</p> <p>(Exploração vocal e instrumental)</p>
Recursos	<p>- Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”;</p> <p>-Instrumentos musicais convencionais de altura indefinida (maracas, pandeiretas e tamborins) e de altura definida (jogos de sinos).</p>

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer, que consistiu numa outra variante do jogo realizado na aula anterior com os alunos num círculo, mas, em vez de serem sons corporais, eram passadas palavras com diferentes entoações dadas pela expressividade. Após o desafio realizado no exterior, voltou-se para a sala com um novo elemento – o acordeão – que serviu para enriquecer a paisagem sonora. Os alunos realizaram a paisagem sonora após a seleção dos dois narradores e após serem lembradas as palavras-chave de cada grupo de instrumentos. Depois da execução, fez-se uma reflexão conjunta, introduzindo-se o acordeão na parte inicial, no interlúdio (momento crucial da história definido pelos alunos) e, no final, tocando sempre o mesmo motivo musical. No final, houve uma parte cantada pela turma: “prilimpimpim, prilimpimpim, a história chegou ao fim” e acompanhada pelos instrumentos, agitando-os. De seguida, procedeu-se à execução da paisagem sonora do conto com todas as alterações debatidas anteriormente. Por fim, foi definida a questão das posições e do alinhamento da *performance*.

Aula 6: *performance* do conto

Tabela 7

Quadro síntese da aula 6

Calendarização	19 de maio de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	-Visualizar e repetir mais que um gesto em sequência.
Objetivos – Educação Literária	- Dramatizar textos.
Objetivos – Música	-Implementar a <i>performance</i> da paisagem sonora do conto.
Estratégia intermédia	– Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo. (Exploração vocal e instrumental)
Recursos	- Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”; -Instrumentos musicais convencionais de altura indefinida (maracas, pandeiretas e tamborins) e de altura definida (jogos de sinos); -Adereço comum (coroas).

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer, que consistiu numa outra variante do jogo realizado com palmas, mas, desta vez, tiveram que passar mais que uma palma durante a mesma sequência, apenas visualizando, a partir da palma da PE. Após a realização do desafio, a turma regressou à sala de aula, onde abordou outros conteúdos de português. Já na parte final, os alunos colocaram as suas coroas e dirigiram-se para a sala da *performance*. Como não houve tempo para o ensaio, devido à exploração gramatical que requereu mais tempo, foram lembradas algumas informações e foi feita de imediato a apresentação.

Figura 11

Performance do conto "A princesa e a ervilha"



Aula 7: exploração musical da poesia "O mocho e a gatinha"

Tabela 8

Quadro síntese da aula 7

Calendarização	31 de maio de 2021
Objetivo – "Mil e um desafios de Schafer"	- Explorar as sonoridades de um objeto, promovendo a escuta e atenção.
Objetivos – Educação Literária	-Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto: <ul style="list-style-type: none">○ Fazer inferências de lugar e de tempo;○ Identificar ideias-chave do poema;○ Identificar personagens e as suas características.
Objetivos – Música	- Utilizar a paisagem sonora para compreender alguns aspetos do texto, no qual não tiveram acesso; -Associar sons vocais ou instrumentais a palavras ou excertos;

	<ul style="list-style-type: none"> -Escolher a forma como vai reproduzir o som; -Executar a paisagem sonora.
Estratégia intermédia	<ul style="list-style-type: none"> - Associação de palavras do texto para a criação e reprodução sonora com o objetivo de produzir a paisagem sonora. <p>(Exploração instrumental)</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”; - Áudio ilustrativo de um ambiente aquático; - Instrumentos musicais não convencionais (objetos da sala de aula).

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer que consistiu em produzir sons com uma folha de papel. Sempre que alguém reproduzia um som, passava a folha ao colega do lado. Após a realização do desafio, foi escrita no quadro a seguinte expressão: “Objetos musicais não convencionais + “O mocho e a gatinha” (anexo 8) de António Manuel Couto Viana =” à qual os alunos deram resposta: “paisagem sonora”. Lançado o desafio, foram dadas pistas de como seria a paisagem sonora deste texto através de um áudio colocado que a turma adivinhou e, através do título, descobriram as personagens. Foi ainda acrescentada a questão: “E onde estarão estas duas personagens para não se molharem?”, em que os alunos partilharam “barco” e “navio”. Apresentou-se uma outra personagem – o Leitão – e outras palavras-chave relativas às ações associadas às personagens: “casar- Gatinha; esquecer– Mocho; vender - Leitão; boda – Mocho e Gatinha”. Os alunos com mais proximidade física escolheram uma palavra, formando grupos; 1.º selecionaram o objeto e a forma de reproduzir a palavra; 2.º partilharam com os restantes colegas; 3.º registou-se, em grande grupo, através de linhas, pontos e outros elementos gráficos coloridos a forma como seria reproduzido o som; 4.º selecionaram-se dois narradores; 5.º entregou-se a poesia aos narradores; 6.º iniciou-se a leitura da poesia e conseqüente paisagem sonora com indicações da PE; 7.º refletiu-se a execução. Depois foram feitas, oralmente, questões exploratórias sobre a poesia ligadas às personagens e ações. A aula seguiu com outros conteúdos de português e, no final, a turma foi questionada se queria apresentar a paisagem sonora da poesia e escolheu-se a indumentária.

Aula 8: definição das etapas para a apresentação da *performance*

Tabela 9

Quadro síntese da aula 8

Calendarização	1 de junho de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	-Reproduzir um som tendo em conta o que escuta.
Objetivos – Educação Literária	-Dramatizar textos.
Objetivos – Música	-Implementar a versão final da paisagem sonora; - Consolidar a estrutura da <i>performance</i> .
Estratégia intermédia	- Associação de palavras do texto para a criação e reprodução sonora com o objetivo de produzir a paisagem sonora; (Exploração instrumental)
Recursos	- Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”; - Instrumentos musicais não convencionais (objetos da sala de aula).

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer que consistiu em pedir, através de um gesto, a cada aluno que imitasse o som com a voz, explorando os conceitos de altura e ritmo, que a PE reproduziu com objetos de sala de aula. Após a abordagem dos conteúdos de português programados, aproveitaram-se os momentos finais para os alunos ensaiarem a paisagem sonora e acertaram-se os últimos detalhes para a *performance* do dia seguinte.

Aula 9: *performance* da poesia

Tabela 10

Quadro síntese da aula 9

Calendarização	2 de junho de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	-Entender que o silêncio requer consciência e atenção.
Objetivos – Educação Literária	-Dramatizar textos.
Objetivos – Música	-Implementar a performance da paisagem sonora da poesia.
Estratégia intermédia	- Associação de palavras do texto para a criação e reprodução sonora com o objetivo de produzir a paisagem sonora; (Exploração instrumental)
Recursos	- Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”; - Instrumentos musicais não convencionais (objetos da sala de aula); -Adereço comum (lenço de marinho).

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer, que consistiu em passar uma folha de papel entre todos os colegas sem fazer ruído. Após a abordagem dos conteúdos de português, os alunos foram levados para a outra sala onde foram lembrados os aspetos-chave, entregues os adereços, fazendo um ensaio e, posteriormente, apresentação da paisagem sonora da poesia.

Figura 12

Performance da poesia "O mocho e a gatinha"



Aula 10: exploração em grupos das poesias "A casa da poesia" e "A casa sincronizada- uma história musical"

Tabela 11

Quadro síntese da aula 10

Calendarização	14 de junho de 2021
Objetivo – "Mil e um desafios de Schafer"	- Explorar a escuta ativa.
Objetivos – Educação Literária	-Dramatizar textos.
Objetivos – Música	-Construir a paisagem sonora de um texto; -Realizar uma <i>performace</i> autonomamente.
Estratégia intermédia	-Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo. (escolhida em conjunto com a PC).
Recursos	- Caixa "Os mil e um desafios de Schafer"; - Instrumentos musicais convencionais.

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer que consistiu em seguir, de olhos fechados, o som do apito emitido pela PE. Após a abordagem dos conteúdos de português, os alunos foram informados de que seriam os próprios a organizar uma *performance* e tudo o que ela envolvia. Para isso, foi entregue um guião (anexo 9) a cada grupo (dois grupos) com os passos a realizar até preparar a performance. Foi atribuído um texto a cada grupo: “A casa da poesia”, de Jorge Letria (anexo 10) e “A casa sincronizada- uma história musical” de Inês Pupo e Gonçalo Pratas (anexo 11). Para a *performance*, apenas foi estabelecido que, para a apresentação, o público estaria sentado em círculo de olhos vendados e o grupo que iria atuar posicionava-se no exterior, formando também um círculo porque o objetivo era destacar os sons. Os alunos levaram o material necessário para outra sala com mais espaço para os grupos trabalharem. Depois foram entregues os textos aos grupos sem que houvesse partilha dos mesmos e deu-se início ao trabalho.

Figura 13

Disposição dos alunos em grupos de trabalho



Aula 11: preenchimento do guião de *performance*

Tabela 12

Quadro síntese da aula 11

Calendarização	15 de junho de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	- Inventar uma língua, adequando a expressividade à situação.
Objetivos – Educação Literária	-Dramatizar textos.
Objetivos – Música	-Construir a paisagem sonora de um texto; -Realizar uma <i>performance</i> autonomamente.
Estratégia intermédia	Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo. (selecionada em conjunto com a PC). (Exploração vocal e instrumental)
Recursos	- Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”; - Instrumentos musicais convencionais.

Descrição da aula: Iniciou-se com o desafio diário de Schafer que consistiu em selecionar alguns alunos para fazerem as seguintes representações numa língua inventada de forma a que a turma adivinhasse as situações:

- Um general de exército a dar ordens à sua tropa.
- Um locutor no Europeu de futebol.
- Um grupo de crianças de 3 anos a brincarem.
- Dois senhores idosos a conversar num banco de um jardim.

Após a abordagem dos conteúdos de português, a turma foi, nos últimos momentos, para a outra sala terminar o guião e a exploração do texto. Quando os grupos terminaram tiveram oportunidade de ensaiar, isoladamente, recebendo *feedback* sobre o trabalho desenvolvido.



(Grupo 2)

Aula 12: *performance* das poesias

Tabela 13

Quadro síntese da aula 12

Calendarização	16 de junho de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	-Realizar uma paisagem sonora ritmada.
Objetivos – Educação Literária	-Dramatizar textos; -Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto: <ul style="list-style-type: none"> ○ Identificar ideias-chave do poema.

Objetivos – Música	<ul style="list-style-type: none"> -Implementar a paisagem sonora de um texto; -Realizar uma <i>performance</i> autonomamente.
Estratégia intermédia	<ul style="list-style-type: none"> – Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo. (escolhida em conjunto com a PC). <p>(Exploração vocal e instrumental)</p>
Recursos	<ul style="list-style-type: none"> - Caixa “Os mil e um desafios de Schafer”; - Instrumentos musicais convencionais.

Descrição da aula: Iniciou-se com o último desafio diário de Schafer, que consistiu em dividir a turma em quatro grupos onde cada um escolheu um som vocal. Depois misturaram-se os sons dos grupos, tendo em conta as indicações (apontar o dedo) da PE. Desta forma, criou-se uma paisagem sonora na qual se destacou o conceito de ritmo. Após lecionados os conteúdos programáticos de português, cada grupo realizou a sua *performance* alternadamente.

Figura 16

Paisagem sonora da poesia "A casa da poesia"



Figura 17

Paisagem sonora da poesia "A casa sincronizada- uma história musical"



Posteriormente, foi explorada a poesia “A casa da poesia”, fazendo a sua leitura em voz forte e uma análise interpretativa oral. Por fim, os alunos receberam um pequeno enunciado para responderem individualmente: “Neste poema, faz-se a relação entre música e poesia. Nós temos estado a trabalhar muitas atividades de música. Para vocês qual a relação entre a música e literatura?” (anexo 12).

Aula 13: exploração literária da poesia

Tabela 14

Quadro síntese da aula 13

Calendarização	17 de junho de 2021
Objetivo – “Mil e um desafios de Schafer”	-----
Objetivos – Educação Literária	-Responder, oralmente, de forma completa, a questões sobre o texto: <ul style="list-style-type: none">○ Identificar as personagens;○ Identificar as ações principais.
Objetivos – Música	-Associar sons a palavras.

Estratégia intermédia	– Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo. (escolhida em conjunto com a PC).
Recursos	-----

Descrição da aula: Fez-se a leitura em voz forte da poesia “A casa sincronizada” e procedeu-se à sua análise interpretativa oralmente, em grande grupo.

Ciclos da investigação-ação

Este estudo incluiu ciclos de ação:

- Ciclo I – Definição do problema da pesquisa e enquadramento;
- Ciclo II – Seleção das técnicas de instrumentos de recolha de dados; planificação das aulas; preparação do guião de entrevista;
- Ciclo III – Implementação da intervenção curricular que foi sendo adaptado ao grupo tendo em conta os momentos de reflexão e avaliação das ações anteriores, através da: criação de grupos de trabalho; seleção da estratégia intermédia que mais se adequava; tomada de decisão em grupo; trabalhar, com mais insistência, a questão da seleção dos elementos-chave de um texto

Procedimento de análise de dados

A análise de dados consiste em reunir todos os materiais, organizando-os e interpretando-os. Bogdan e Biklen (1994), citado por Amado (2014), dizem-nos que este processo complexo “envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes do que deve ser apreendido e a decisão do que vai ser transmitido aos outros” (p.299). Durante este processo, é necessário codificar os dados que, segundo Bardin (1977) citado por Costa et al. (2021), consiste na “transformação (sistemática) (...) dos dados brutos do texto (...) que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo” (p.53). Para isso, é preciso elaborar categorias, tendo em conta os dados recolhidos. Costa et al. (2021) referem que

as categorias constituem agrupamentos de dados, são a característica em comum ou dimensões que as fontes dos dados apresentam e a sua construção pode ser realizada de forma flexível e interativa, isto é, pode ser alterada à medida que os dados forem emergindo, em relação ao que estava definido a priori. (p.53)

De modo a organizar este estudo e os dados recolhidos, definiram-se algumas categorias de análise para depois se proceder à análise do conteúdo. Desta forma, apresentam-se, em seguida, as categorias de análise definidas para este estudo de investigação.

Categorias de análise

De forma a analisar mais facilmente se o conceito de paisagem sonora auxilia os alunos na compreensão literária e que estratégias se revelam mais adequadas, reuniram-se as seguintes categorias:

- A. **Motivação das crianças face à atividade:** nesta categoria, pretende-se entender se a aplicação deste conceito musical consegue estimular o interesse das crianças;
- B. **Reações das crianças:** nesta categoria, aprofunda-se de que forma as crianças reagem a este conceito;
- C. **Dificuldades encontradas na execução das estratégias:** nesta categoria, dá-se a conhecer as dificuldades que surgiram nas duas estratégias aplicadas;
- D. **Aprendizagens no âmbito da Educação Literária:** nesta categoria, enumeram-se as aprendizagens realizadas a partir do conceito introduzido;
- E. **Capacidade de interpretação literária:** nesta categoria, mostra-se de que forma se observou o pensamento crítico e criativo de textos literários;
- F. **Relação entre música e literatura:** nesta categoria, revela-se qual a importância desta relação na perspetiva pessoal de cada criança.

Calendarização

Este estudo decorreu entre o mês de março e o mês de novembro de 2021 e abrangeu quatro fases: **1) observação dos participantes**, sobretudo nas primeiras três semanas dedicadas a este fim, em que foi possível recolher informações sobre os interesses, as dificuldades, os conhecimentos e o comportamento dos alunos; **2) definição do tema em estudo**, traçando-se o problema de investigação e os objetivos, tendo em conta o que foi observado e os dados recolhidos na entrevista à PC (paralelamente, iniciou-se a pesquisa bibliográfica e a entrega dos pedidos de autorização aos EE para a participação dos educandos na investigação); **3) planificação, construção e implementação das aulas**: para dar cumprimento a esta etapa, foram planificadas antecipadamente todas as aulas para as quatro semanas de intervenção, tendo em conta os objetivos delineados; **4) redação do relatório final**, em que se analisaram os dados recolhidos, realizando a apresentação das conclusões e finalizando o resto da componente da estrutura da investigação.

Tabela 15

Calendarização mensal do estudo de investigação

MESES	mar.	abr.	mai.	jun.	jul.	ago.	set.	out.	nov.
ETAPAS DO ESTUDO									
Definição do tema									
Pesquisa bibliográfica									
Definição do problema e									

questões de investigação									
Seleção e implementação das atividades									
Recolha de dados									
Revisão da Literatura									
Análise de Dados									
Conclusões									
Redação do relatório									

Questões éticas

Os Encarregados de Educação (EE) foram antecipadamente informados relativamente à investigação, a sua finalidade e objetivos com vista à recolha de dados. Para isso, foi entregue a cada aluno um pedido de autorização para a participação do educando que garantia o anonimato e confidencialidade de todos os dados recolhidos. Desta forma, este estudo assenta na “procura da verdade (honestidade), usando os métodos cientificamente (confiabilidade) e eticamente (respeito) robustos e com impacto para a comunidade científica e para a sociedade (responsabilidade)” (CNECV, 2018, p.3). Visando as questões éticas, destaco também o duplo papel assumido de professora-investigadora. Steffe (1991) citado por Mestre e Oliveira (2016) apresentam-nos este papel explicando que “o investigador atua como professor para interpretar a

linguagem e ações dos alunos durante a comunicação interativa e para poder tomar decisões durante os episódios de ensino que ajudem a promover a aprendizagem” (p.27). De facto, este duplo-papel torna-se complexo na medida em que o “investigador acarreta um conjunto de atitudes relacionadas com o facto de ter de dominar o conteúdo específico, mas também de ser um ouvinte, um facilitador, um dinamizador das discussões e um avaliador” (Confrey e Lachance, 2000, citado por Mestre e Oliveira, 2016, p.28). Esta relação do investigador com a verdade científica, mas também com os sujeitos da investigação tem como base o respeito pela dimensão ética.

Descrição, análise e discussão de dados

Nesta secção, apresenta-se a análise e interpretação dos dados recolhidos durante as implementações. Os dados estão descritos consoante as categorias, uma vez que a aplicação do conceito não consistiu em tarefas, mas partindo dos textos literários explorados propostos pela PC. Desta forma, procedeu-se à seleção dos momentos relevantes para esta investigação, fruto da recolha de informação através da câmara de vídeo/fotográfica, da entrevista à PC, de conversas com os alunos e com a PC e da pergunta aberta por escrito aos alunos.

Categoria A – Motivação das crianças face às atividades

A presente categoria trata da motivação das crianças face às atividades realizadas – paisagem sonora – através dos textos. Esta componente musical foi fundamental para o interesse, participação e empenho da turma, que se revelou significativo. Inicialmente, na entrevista à PC, constatou-se essa mesma motivação através da resposta afirmativa à questão “A turma gosta de música?”. A PC completou esta ideia com “O que eu noto nesta área é que a turma é muito participativa”.

Para além do testemunho da PC, os alunos revelaram de facto essa motivação através de atitudes e comentários feitos ao longo das aulas. Neste sentido, destaca-se:

- **Aula 1: exploração das estratégias intermédias**– no primeiro desafio de Schafer, de imediato os 21 alunos colocaram o dedo no ar para participar o que revela um forte

interesse; nos ritmos com instrumentos e sons vocais tiveram muita adesão com risos à mistura;

- **Aulas 1, 4 (exploração musical e literária do conto “A princesa e a ervilha”), 7 e 10 (exploração em grupos das poesias “A casa da poesia” e “A casa sincronizada- uma história musical”)** - relativas à exploração dos instrumentos convencionais e não convencionais, destacando-se muito empenho pela quantidade de sugestões que os alunos partilharam com os colegas: “raspar, bater, esfregar”, entre outros;
- **Aula 3: *performance* da poesia** – na exploração da poesia “O cavalo e a estrela”, muitos alunos queriam responder às questões de interpretação, no qual se ouvia repetidamente o comentário “Eu sei, eu sei!”;
- **Aula 5: o interlúdio e o acordeão na paisagem sonora**– com a introdução do acordeão na paisagem sonora, a turma em coro realizou muitas interjeições de animação como “Yeah” e “Sim!”. Ainda nesta aula, quando a turma foi questionada sobre a vontade de voltar a ensaiar a paisagem sonora do texto, 17 alunos levantaram o braço e responderam - Sim;
- **Aula 7: exploração musical da poesia “O mocho e a gatinha”** – após realizarem a primeira vez a paisagem sonora do texto, assistiu-se à seguinte situação, com 17 alunos a votarem a favor:

Aluno - Uma pergunta, nós vamos apresentar isto?

PE- Só se vocês quiserem.

Em coro, a maioria dos alunos– Sim!

Além disso, também se observou a seguinte situação:

PE- A apresentação vai ter uma surpresa no final.

Turma- Ahhh!

PE- Vamos fazer uma sessão de fotografias com os convidados.

Turma – Uau!

- **Aula 13: exploração literária da poesia**– quando questionados os alunos sobre a importância de existirem histórias através de som no sentido de os ajudar a ficarem mais animados/ motivados para o texto literário, 18 crianças colocaram o dedo no ar. Num universo de 22 participantes significa que a propensão da

motivação é elevada quando se trata da interligação da música (paisagem sonora e outros aspetos musicais) e a literatura, mais precisamente de 81,82 %.

Figura 18

Grau de motivação para a poesia "A casa sincronizada - uma história musical"



Esta motivação inata que se observa pode ser também credibilizada por dados científicos que apontam que apenas cerca de 5% da população mundial “não sente prazer com a música e/ou não consegue identificar suas nuances” e que “essa atração pela música pode ser ainda maior quando a ouvimos coletivamente” (Teixeira, 2019,p.1) que é o que se verifica num ambiente como o da sala de aula.

Categoria B – Reações das crianças

Nesta categoria, irá ser apresentada de que forma as crianças encararam este novo conceito integrado na exploração literária. Inicialmente, com a introdução do conceito, os alunos estranharam porque era algo que nunca tinha ouvido. No entanto, os alunos foram-se envolvendo com o conceito que queriam muito conhecer. Para isso, faziam sempre muitas questões para que nada lhes escapasse: “paisagem sonora?”; “vamos fazer uma apresentação, como assim?”; “como fazemos a paisagem sonora?”. Para além da curiosidade que despertou nos alunos, também fomentou um ambiente de partilha, onde eram dadas sugestões.

Esta recetividade apresentada pelos alunos também se verificou com a criatividade muito presente, de forma particular, nesta turma.

Aula 8: definição das etapas para a apresentação da *performance*

PE- Agora não ficava bonito alguma coisa no final?

Turma em coro – Sim!

M. – Todos a tocar o mesmo.

PE – E qual seria o ritmo?

I. – O ritmo da música do casamento!

E de forma espontânea todos começaram a trautear a “Marcha Nupcial” de Richard Wagner e a acompanhá-la com os seus instrumentos.

Foi possível também observar a preocupação dos alunos em respeitar a execução do conceito, mais precisamente em respeitar os tempos necessários entre a leitura dos textos e reprodução dos respetivos sons.

Aula 5: o interlúdio e o acordeão na paisagem sonora

R.T. (durante a leitura não faz a pausa, apercebe-se e diz baixinho) – Enganei-me...

PE -No “tempo horrível” tens de parar porque tens as pandeiretas.

R.T (com uma atitude consciente) – Sim, enganei-me.

Desta forma, reconhece-se que, de forma geral, os alunos reagiram de uma forma positiva, mostrando responsabilidade, interesse, pensamento crítico e criativo. Estas reações mostram-se muito importantes porque é neste ambiente de experiências e descobertas “em interação com os outros que as crianças e jovens podem desenvolver modos de ser e de pensar abertos ao mundo, e são capazes de dar resposta aos desafios que se lhes colocam nos dias de hoje” (MEC, 2018, p.2).

Categoria C – Desafios nas execuções das estratégias

Nesta categoria irão ser analisadas as duas estratégias intermédias aplicadas para a exploração da paisagem sonora nos textos literários: 1.º momento - Associação de palavras do texto para a criação e reprodução sonora com o objetivo de produzir a paisagem sonora; 2.º momento– Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo. Estas inferências são realizadas a partir da observação de

comportamentos e atitudes dos alunos bem como das conversas com a PC. Relativamente à estratégia intermédia de “Associação de palavras do texto para a criação e reprodução sonora com o objetivo de produzir a paisagem sonora”, verificaram-se os seguintes constrangimentos:

- Preocupação, quase única e exclusivamente, em escutar a palavra para produzir o som em vez acompanhar o desenrolar da leitura da história;
- Dificuldade em associar um som e ritmo à personagem ou momento da história, não tendo por base o texto literário.

Nesta estratégia intermédia não eram transmitidas atitudes de segurança por parte das crianças no que estava a ser realizado, como foi possível observar através dos olhares confusos, mas também pelo facto de, na maioria das vezes, a palavra ser lida, o narrador realizar a pausa e nenhum grupo executar o seu som, mesmo com o registo no quadro. Além disso, quando eram realizadas questões de interpretação, os alunos sentiam-se desorientados, precisando de ter contacto com o texto, procedendo à sua leitura.

A estratégia intermédia de “Partir da leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo” mostrou ser a mais indicada para este grupo, no qual a PC reforçou esta ideia, sugerindo a aplicação desta estratégia para a última semana, em que os grupos trabalharam autonomamente. Por se revelar mais estruturada, oferecia aos alunos uma base na qual se sentiam seguros para depois desenvolverem o seu trabalho. Nesta estratégia, a dificuldade encontrada foi, num primeiro momento:

- Selecionar as palavras-chave do texto literário, realizando a distinção do que é primário e secundário;
- Chegar a um consenso, em grande grupo, sobre o som e o ritmo a associar.

Os alunos escolhiam palavras de forma aleatória, o que não ia ao encontro do que era pretendido com a exploração da paisagem sonora nos textos. Essa evolução foi acontecendo ao longo das semanas que culminou, na última semana, com estas anotações nos textos de cada grupo:

Em relação à tomada de decisões em grande grupo no que diz respeito ao som e ao ritmo foi algo que passou a ser mais fácil quando se dividiu a turma nos grupos dos seus respectivos instrumentos e os responsabilizou pela tarefa de escolher a sonoridade e a técnica. Tal acontece porque, em pequenos grupos, existe uma facilidade na comunicação. Segundo Slavin (1995), citado por Pereira et al. (2015), “Os alunos aprendem, também, a aceitar e/ou respeitar a opinião dos colegas, enriquecendo o trabalho com as diversas perspectivas, aproveitando os talentos de cada um, onde o interesse pela investigação/pesquisa é estimulado” (p.227).

Categoria D – Aprendizagens no âmbito da Educação Literária

Nesta categoria, serão apresentadas as aprendizagens realizadas no âmbito da Educação Literária no 4.º ano de escolaridade, tendo em conta a exploração realizada nos textos literários utilizados:

Tabela 16

Sistematização das aprendizagens no âmbito da Educação Literária (EL)

Descritores de desempenho	Exemplos de questões realizadas
Reconhecer características essenciais do texto poético: estrofe, verso, rima e sonoridades.	<ul style="list-style-type: none"> • Quantas estrofes tem este poema? • Existem rimas? Quais?
Identificar, justificando, personagens principais e coordenadas de tempo e de lugar.	<ul style="list-style-type: none"> • Onde se passa a história? • E o tempo, sabem-me dizer? • Quem são as personagens deste conto?
Fazer inferências (de agente – ação, de causa – efeito, de problema – solução, de lugar e de tempo).	<ul style="list-style-type: none"> • Identifiquem o local da história. <p>R: “...bateu na porta da cidade”- macro local: cidade ; “o velho rei abriu”/ “em breve o saberemos! - pensou a rainha velha”/ “dirigiu-se ao quarto de hóspedes” – estas podem ser expressões que expliquem que se trata, mais especificamente, de um castelo. – aula 4</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Em que grau está o adjetivo “a mais bela”? Porque é que era a mais bela? <p>R: No grau superlativo relativo de superioridade porque o Mocho estava a elogiá-la pois era tanta a sua paixão pela gatinha. - aula 7</p>
Interpretar sentidos da linguagem figurada.	<ul style="list-style-type: none"> • O que representou a despedida do cavalo “a correr, a voar e a ganhar asas”? <p>R: O nascer da manhã. - aula 3</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Levam a bordo dinheiro, vinho, mel e um violão” que figura de estilo está presente neste verso? <p>R: Enumeração. - aula 7</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nos dois primeiros versos do poema, está presente uma figura de estilo. Qual é? <p>R: Comparação -aula 12</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na quinta estrofe, apresenta-se uma característica da poesia. Qual é? <p>R: A poesia é amiga/companheira – “Quando teima a poesia/ Em nunca nos deixar sós” - aula 12</p>

Paralelamente, nas obras literárias, trabalhou-se através do conceito de paisagem sonora o descritor de desempenho “Dramatizar textos (treino da voz, dos gestos, das pausas, da entoação e da expressão facial)”, acima de tudo pelos narradores e nos elementos que utilizaram sons vocais.

Com o objetivo de potenciar a compreensão literária dos textos, as questões foram sempre orientadas segundo os descritores de desempenho acima descritos por apresentarem um carácter objetivo, seleccionando as informações mais relevantes, mas também um carácter subjetivo muito importante para as crianças desenvolverem o pensamento crítico e criativo. Azevedo e Balça (2016) sustentam a relevância destas aprendizagens, explicando que

neste nível de ensino os alunos já sejam capazes de construir significado a partir de um texto, de ir para além do sentido literal do mesmo e de fazer inferências sobre as estratégias usadas pelo autor para transmitir a informação. (p.15)

Categoria E – Capacidade de interpretação literária

Nesta categoria, aprofunda-se a questão da compreensão literária e de que forma se tornou evidente neste estudo. Posteriormente, enquadram-se os dados nos níveis indicados apresentados por Azevedo e Balça (2016), tendo como fonte Mullis et al. (2011), segundo os processos de compreensão da leitura.

Assim, realizou-se um debate para que a turma selecionasse o interlúdio do conto “A princesa e a ervilha”, que passou a fazer parte da sua paisagem sonora. Para uma escolha consciente, iniciou-se a partilha de sugestões

Aula 5: o interlúdio e o acordeão na paisagem sonora

PE - Diz R. qual é a tua sugestão?

R1. – Entre trovejava e chuva.

PE- E achas que isso é um momento decisivo da história?

R1- Sim porque é quando a princesa chega ao castelo do príncipe.

PE- Alguém tem mais alguma sugestão?

R2 – No “de que se tratava de uma autêntica princesa”.

PE- Vou só ouvir a ideia do F. e depois votamos.

F.- Era a mesma do R.2.

Depois procedeu-se à votação, sendo que três alunos votaram na sugestão do R1 e o resto dos colegas na partilha do R2.

Noutra situação, lança-se o desafio de acrescentar mais quatro sons à poesia, tendo, primeiramente, de selecionar uma ação/momento principal, exigindo a cada grupo um momento de reflexão do texto.

Aula 7: exploração musical da poesia “O mocho e a gatinha”

PE - Qual foi a ação que encontraste?

Porta-voz do grupo 1 – “Canta um canto encantador”

PE- E isso é uma ação principal?

Porta-voz do grupo 1 – Sim!

PE- Porquê? Quero argumentos.

Elemento do grupo 3 – Porque se o Mocho não dissesse isso a Gatinha não tinha dito: “Porque não vamos casar?”

Porta-voz do grupo 2- Anel do teu rabinho.

PE -Porquê?

Porta-voz do grupo 2- Porque se não houvesse anel não havia casamento entre o Mocho e a Gatinha.

Porta-voz do grupo 3- “Enlevada” porque se ela não estivesse apaixonada não havia casamento.

Porta-voz do grupo 4- “Vogam num barco veleiro” porque é onde eles estão juntos (onde toda a ação acontece).

Durante a exploração da poesia “A casa da poesia”, inicia-se uma partilha de opiniões pela subjetividade que os versos apresentam.

Aula 12: *performance* das poesias

PE - “A poesia tem uma casa”. Alguém me consegue explicar?

S. - Tem uma casa imaginária com portas imaginárias.

D. - Eu acho que a casa da poesia é o livro.

F. - A casa da poesia é o sítio onde os poetas escrevem os livros.

Dá. - A casa da poesia é imaginação.

R. - Significa que a poesia está sempre dentro das pessoas.

R2 - Existe uma casa no céu e quando as pessoas nascem têm um fio invisível a ligar a essa casa.

PE - “Na casa da poesia há sempre uma luz acesa”. O que significa?

J. - Há sempre ideias para ter.

V. - Há sempre espaço para mais alguém vir.

R2 - A poesia nunca vai deixar de existir.

Dá. - Na casa da poesia há sempre um poeta a escrever.

Na aula seguinte, tornam-se evidente as marcas deixadas pela paisagem sonora no sentido de auxiliar a compreensão dos textos. Durante a exploração da poesia “A casa sincronizada: uma história musical”, os alunos mostraram saber o que significava o

termo “sincronizada” pela analogia feita ao momento da paisagem sonora (aula 12) onde os movimentos descritos se repetiam nos tempos certos, tal como na descrição da poesia. Para além disso, nos momentos finais, enquanto se refletia sobre a importância de explorar histórias através do som, os alunos apresentaram outra razão, para além da categoria A:

- Ajuda a conhecer melhor o texto porque fica na memória a associação dos sons a personagens/ações.

Durante a conversa, um dos alunos esboça o seguinte comentário:

D. – Pingue Pongue...

Fazendo referência a um momento da poesia que fica no ouvido pela sonoridade que se vai repetindo.

Esta influência do conceito de paisagem sonora torna-se clara num caso particular de um aluno (R2), que mencionou não ter muito interesse pela música, no entanto reconhece a importância do conceito porque o ajudou a compreender melhor os textos com a utilização de sons que faz com que fique na memória.

Retomando o aspeto da compreensão literária, por Azevedo e Balça (2016), tendo como fonte Mullis et al. (2011), apresentam o seguinte quadro:

Níveis de dificuldade da leitura	Processos de compreensão escrita
Nível 1	Localizar e Retirar do Texto Informação Explícita: “Localizar e compreender informação relevante ou ideias que estão explícitas no texto”.
Nível 2	Fazer Inferências Diretas:

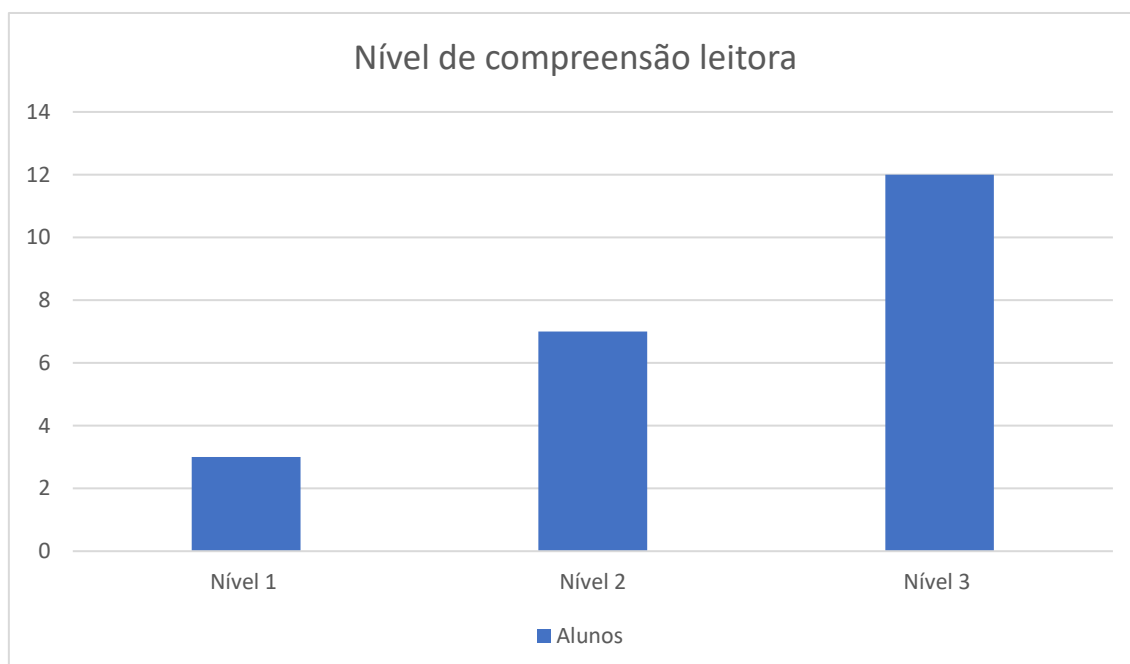
	“Ir para além do sentido explícito do texto de modo a realizar inferências diretas baseadas no texto”.
Nível 3	Interpretar e Integrar Ideias e Informação: “Conhecimento e compreensão do mundo, experiência, ou outro conhecimento que permita encontrar ligações entre ideias e informação do texto”.
Nível 4	Examinar e Avaliar o Conteúdo, a Linguagem e os Elementos Textuais: “Conhecimento e compreensão do mundo, experiência, ou outro conhecimento que permita encontrar ligações entre ideias e informações do texto; o uso da linguagem, os procedimentos literários, ou a perspetiva e técnica do autor”.

(p.19)

Através dos dados apresentados na aula 12 com a exploração da poesia “A casa da poesia”, conseguimos enquadrar a compreensão literária de vários alunos no nível 3 pela sua capacidade de interligar conhecimentos, indo para além do que está explícito no texto, trazendo à superfície assuntos que se encontram por entre as estrofes. No diálogo já apresentado, destaca-se a questão - “A poesia tem uma casa”. Alguém me consegue explicar? - um aluno que apresentava dificuldades neste parâmetro de compreensão e que decide partilhar a leitura que faz desse verso - “Significa que a poesia está sempre dentro das pessoas”. Esta resposta mostra um pensamento reflexivo, fazendo o paralelismo para um plano emocional e até mesmo filosófico. Com base nesta categoria e também na categoria D, tendo em conta os registos em vídeo e a observação participante realizada, apresenta-se o nível de compreensão leitora da turma:

Figura 20

Nível de compreensão leitora dos alunos



Neste gráfico de barras não se considerou o nível 4 pelo seu caráter mais exigente a nível literário que necessita de questões de dupla justificação e outros aspetos linguísticos que não são passíveis de serem avaliados com estes dados recolhidos. Assim, podemos observar que o número de alunos com nível 3 correspondente a mais de metade da turma, ou seja, 12 alunos. No nível 2, temos sete alunos que realizam inferências, num plano explícito, selecionando a informação relevante. No nível 2, temos três alunos com mais dificuldades e que apenas conseguem descodificar a informação explícita no texto. Desta forma, pode concluir-se que a turma apresenta um bom nível de compreensão literária e que o conceito explorado não influenciou negativamente o desempenho dos alunos, mas impulsionou-o pelas duas razões já apresentadas pelos alunos:

1. Auxilia a ficarem mais animados/ motivados para o texto literário;
2. Ajuda a conhecer melhor o texto porque fica na memória a associação dos sons a personagens/ações.

Categoria F – Relação entre música e literatura

Nesta categoria, mostram-se as ideias finais dos alunos como resultado desta investigação, que vem, desde o início, dar a conhecer a relação entre a música e a literatura e de que forma este contacto beneficia as crianças ao longo do seu desenvolvimento. Com o preenchimento escrito da questão entregue “Neste poema, faz-se a relação entre música e poesia. Para ti qual é a relação entre música e literatura?”. Obtiveram-se dois tipos de resposta:

- Conteúdos relacionados com a exploração da paisagem sonora;
- Conteúdos ligados ao plano emocional e pessoal.

Figura 21

Perspetivas finais sobre a relação entre música e literatura

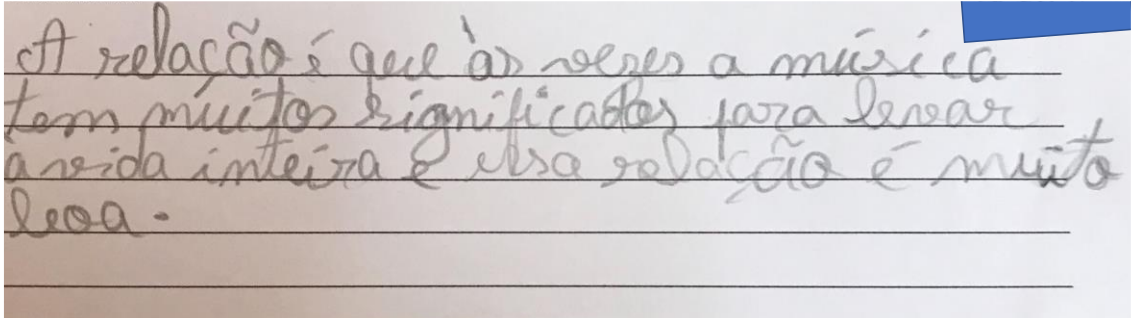
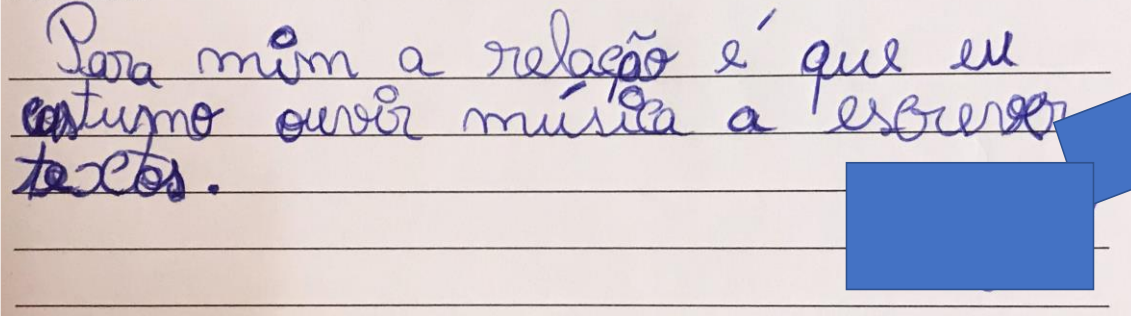
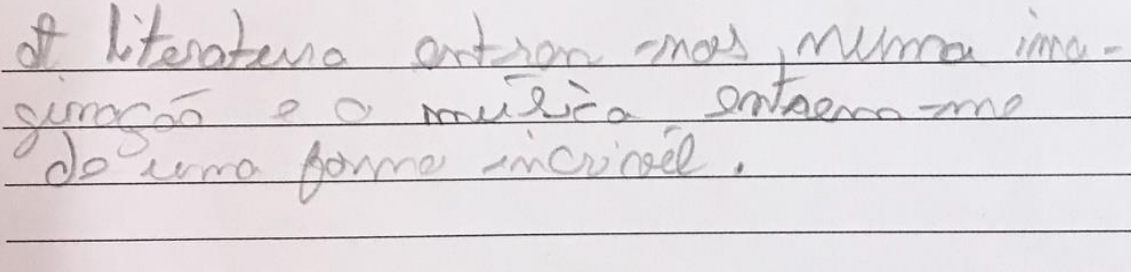


Neste gráfico, é possível verificar que mais de metade dos alunos, mais especificamente 59%, respondeu à questão, utilizando termos trabalhados com a paisagem sonora: associação de sons a palavras; sonoridade das palavras (rimas) e o conceito musical de ritmo. Os restantes nove alunos apresentaram esta relação numa

dimensão pessoal e emocional, descrevendo-a como algo prazeroso e/ou capaz de transmitir uma mensagem. Servem de exemplo os seguintes comentários dos alunos:

Figura 22

Respostas dos alunos

Conteúdos ligados ao plano emocional e pessoal




Conteúdos relacionados com a exploração da paisagem sonora

É acho que a relação é que nós estamos a ler um texto e só temos que imaginar na vida real os sons que podemos a música. A música e a poesia não é só um texto ou uma fala é uma forma de uma pessoa se entreter e que nós podemos fazer e imaginar o que quisermos.

A poesia pode transformar em música através da imaginação, sentimentos e vontade.
Há na poesia palavras que emitem ritmo como música e a vontade de ser poeta.

A relação entre a música e a poesia é que podemos associar sons a palavras, criando um significado com ela.

A relação é que na música há rimas e na literatura também.

Em suma, estes dados permitiram concluir que a intervenção foi proveitosa e enriquecedora para os alunos. Verificou-se um grande envolvimento nos textos literários potenciado pela paisagem sonora, que permitia que os alunos se aproximassem das histórias. Para além disso, este conceito teve efetivamente resultado

na perspectiva de mais de metade dos alunos evidenciado pelas respostas anteriormente apresentadas.

CONCLUSÃO

Nesta secção, apresentam-se as conclusões deste estudo de forma a dar resposta às questões de investigação que conduziram este percurso. Para além disso, são indicadas algumas limitações que encontramos no decorrer do presente estudo bem como recomendações para investigações futuras como resultado de uma reflexão crítica necessária para que haja evolução.

Conclusões do estudo

Após a análise e interpretação dos dados recolhidos, segue-se a reflexão que permite inferir as conclusões finais. Com a finalidade de “potenciar a compreensão do texto literário através de paisagens sonoras” e de “explorar, através do som, estratégias ao serviço da compreensão literária”, delinearam-se duas questões fundamentais às quais será dada uma resposta baseada na recolha de dados.

1) Quais os contributos da exploração das paisagens sonoras para a compreensão do texto literário?

Relativamente a esta questão, a exploração de paisagens sonoras no plano literário permite, de forma geral, aumentar a motivação/predisposição dos alunos para a obra literária. Este fator é só por si importante porque “Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética” (Buescu et al., 2015, p. 8). No entanto, a motivação surge como motor para a compreensão de um texto literário, uma vez que “A motivação tem uma relação recíproca com a aprendizagem e o desempenho; isto é, a motivação influencia a aprendizagem e o desempenho, e o que os alunos fazem e aprendem influencia sua motivação” (Camargo et al., 2019, p. 604). Tal acontece porque no ensino é fundamental que os alunos se sintam “estimulados a aplicar seus esquemas cognitivos e a refletir sobre suas próprias percepções nos processos educacionais, de modo que avancem sem seus conhecimentos e em suas formas de pensar e perceber a realidade.” (Camargo et al., 2019, p.604). Colocar o aluno no centro da aprendizagem com um papel ativo é também uma ideia defendida por Schafer (1992), o grande impulsionador da paisagem sonora, que nos diz

A melhor coisa que qualquer professor pode fazer é colocar na cabeça dos alunos a centelha de um tema que faça crescer, mesmo que esse crescimento tome formas imprevisíveis. Tenho tentado fazer com que a descoberta entusiástica da música preceda a habilidade de tocar um instrumento ou de ler notas, sabendo que o tempo adequado para introduzir essas habilidades é aquele em que as crianças pedem por elas. Muito frequentemente, ensinar é responder a questões que ninguém faz. (p.282)

Para além disso, a exploração da paisagem sonora permite que os alunos assimilem melhor certos aspetos do texto como personagens e ações principais, uma vez que a associação do som à palavra fica na memória. Os elementos-chave de um texto situam-se no nível mais básico, como já foi referido por Azevedo e Balça (2016), tendo como fonte Mullis et al. (2011), consistindo em “Localizar e compreender informação relevante ou ideias que estão explícitas no texto”. Por ser o primeiro nível é uma faculdade importantíssima de se adquirir para que se possa desenvolver um pensamento mais estruturado onde se explore o implícito e o subjetivo. A memória auditiva revela-se essencial no processo de aprendizagem, na medida em que, para Dally (2006) citado por Teles (2009), “a memória auditiva é de grande importância para a expressão e compreensão da linguagem escrita e falada” (p.12). A autora completa esta ideia, explicando o papel da memória auditiva que “dá o seu contributo mais específico nas primeiras fases do processamento da informação, contribuindo relevantemente para o processamento global da informação efectuado pelo ser humano” (p.12). Deste modo, pode concluir-se que a paisagem sonora promove uma maior conexão com a obra literária, trazendo à superfície o papel da percepção auditiva, fator-chave para a apropriação dos elementos necessários para a compreensão literária.

2) Que estratégias musicais auxiliam a compreensão literária?

Os dados recolhidos neste estudo, realizados no primeiro momento da implementação, vieram demonstrar que, após implementadas duas estratégias, uma delas surtiu mais efeito no grupo relativamente à dimensão da compreensão literária. Tendo sido exploradas duas estratégias intermédias “Associação de palavras do texto para a criação e reprodução sonora com o objetivo de produzir a paisagem sonora” e a “Leitura do

texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo”, apresentam-se as vantagens e desvantagens de cada uma:

- “Associação de palavras do texto para a criação e reprodução sonora com o objetivo de produzir a paisagem sonora”

Vantagens - Estimula o pensamento criativo e reflexivo; Aumenta a curiosidade relativamente à obra; Aumenta a motivação através do ambiente sonoro que se cria com instrumentos convencionais e/ou não convencionais.

Desvantagens - Preocupação, quase única e exclusivamente, em escutar a palavra para produzir o som em vez acompanhar o desenrolar da leitura da história; Dificuldade em associar um som e ritmo à personagem ou momento da história não tendo por base o texto literário.

“Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo”

Vantagens- Sintetiza os elementos-chave do texto (personagens e ações); Explora a obra em profundidade porque permite reflexões sobre as tomadas de decisão, justificando-as com elementos textuais; Aumenta a motivação através do ambiente sonoro que se cria com instrumentos convencionais e/ou não convencionais.

Desvantagens- Por vezes, pode criar dificuldades na seleção das palavras-chave do texto literário (distinção do que é primário e secundário) e na tomada de decisões. No entanto, estes aspetos não são entraves porque, como foi referenciado neste estudo, foram ultrapassados ao longo das aulas com a exploração realizada.

Desta forma, verifica-se que a estratégia intermédia mais indicada para a explorar a compreensão literária é a “Leitura do texto literário para realizar a paisagem sonora do mesmo”. Tal deve-se ao facto de manter um grande contacto com a obra literária seja para a seleção de personagens e/ou ações bem como para as tomadas de decisão que solicitam uma justificação baseada nos elementos do texto. Esta estratégia permite que os alunos reflitam sobre o texto, ou seja, que se promova a Educação Literária que

Ultrapassa, assim, o nível de ensino-aprendizagem da literatura – aprender a ler os textos como literários, obedecendo à convenção estética ou ao protocolo de ficcionalidade, ou aprender a apreciar a literatura -, referindo-se ao desenvolvimento de competências que permitem ler o mundo de uma forma sofisticada e abrangente e contribuem para a formação de sujeitos críticos, capazes de ler e interrogar a práxis. (Azevedo & Balça, 2016, p.3)

Limitações do estudo e recomendações para futuras investigações

Ao longo desta investigação, surgiram algumas limitações que não colocaram em causa o seu processo, mas que poderão ser relevantes para ter em consideração em futuras investigações.

Desta forma, apresenta-se a primeira limitação que se cingiu à variante tempo. Como a investigação foi desenvolvida durante a PES, estiveram apenas disponíveis quatro semanas para desenvolver o estudo, com a ressalva de mais uma semana excecional no caso de ser necessária para a recolha de dados. No entanto, o tempo revelou-se insuficiente porque era necessário realizar uma gestão de tempo no bloco de Português dos outros conteúdos programáticos a lecionar com o conceito apresentado neste estudo. Assim, numa intervenção futura seria importante que a condicionante tempo não estivesse tão presente, aplicando este tipo de exploração pelo menos durante um período letivo. De facto, trata-se de um conceito novo para os alunos, o que exigiria mais tempo de trabalho, permitindo uma maior exploração do seu potencial, respeitando o ritmo de trabalho dos alunos.

**CAPÍTULO III – REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO
SUPERVISIONADA**

REFLEXÃO GLOBAL SOBRE A PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

O encerramento de um ciclo pressupõe uma reflexão plena e consciente que permite contrabalançar aspetos bem estruturados com aqueles que necessitam de ser trabalhados. Antes desta análise, interessa primeiro espreitar a etimologia e semântica de *reflexão*. Segundo o Priberam, *reflexão* provém do latim *reflexionis* significa “volta, regresso, reflexão”. Esta oportunidade permite-nos absorver as aprendizagens, traçando o caminho que ambicionamos percorrer. O pensamento crítico sobre a Prática de Ensino Profissional realizada ao longo destes dois semestres é um reflexo de todas as habilidades aprimoradas, mas, ao mesmo tempo, um olhar interior para o que é necessário melhorar. A reflexão possibilita um crescimento pessoal, social e profissional essencial para uma formação coesa. Alves (2005) complementa esta ideia, explicando que

o pensamento reflexivo na educação é importante pensar a partir de determinada situação (problema ou não), com interesse em criar atitudes que desenvolvam os pensamentos efectivos, mantendo uma postura mental de questionar, problematizar, sugerir, elaborar e conseqüentemente construir o conhecimento de base sólida. (p. 11)

Ao longo deste percurso, tive a felicidade de ter a orientação e apoio de excelentes profissionais, dispostos a transmitir o seu conhecimento apoiado em críticas construtivas. Não obstante, também os contextos educativos foram uma fonte de rica de estímulos, aprendizagens, pondo à prova a resiliência, esta capacidade de adaptação tão importante num profissional de educação. Os moldes da prática eram semelhantes nos dois níveis de ensino: período de observação, de planificação, de implementação e de reflexão. Seldin, Miller, & Seldin (2010), citados pelo Gabinete de Apoio ao Tutorado (2014), apresenta-nos uma listagem de vantagens associadas à observação, como, por exemplo,

Treinar o reconhecimento e identificação de fenómenos na aprendizagem;

Apreender relações sequenciais e causais no contexto da sala de aula;

Aumentar a sua sensibilidade às reações dos alunos;

Treinar o questionamento face a situações de aprendizagem e o teste de

soluções em situações de ensino-aprendizagem;
Treinar a recolha objetiva, a organização e interpretação de situações de aprendizagem em sala de aula;
Oportunidade de si situar criticamente face aos modelos existentes;
Oportunidade para realizar a síntese entre teoria e prática. (p.8)

Para além disso, a observação permitiu apreender mais informações relativamente à turma, ao seu comportamento, atitudes, dificuldades, interesses, mas também compreender o funcionamento das rotinas e da metodologia utilizada quer pela Educadora quer pela Professora Cooperante. Esta fase foi muito importante para uma aproximação e adaptação entre o par pedagógico e os alunos.

A etapa seguinte passou pela planificação semanal onde o par pedagógico, tendo em conta os métodos da Educadora e Professora Cooperante, planificava com intencionalidade educativa diversas atividades para as áreas em questão. Este é um processo bastante complexo, em que “através da mesma é realizada uma previsão do que vai acontecer”, mas o profissional também “define tudo o que vai ser ensinado/aprendido, como, quando, porquê e para quem” (Santos et al., 2016, p. 1046). Tudo isto pressupunha ter em atenção o grupo, as suas necessidades, os seus interesses, elaborando recursos pensados especificamente para os alunos, estabelecendo tempos, traçando objetivos e avaliações. É de ressaltar que o cumprimento das planificações não era de caráter rígido, havia sempre possibilidade de reajustar, tendo em conta as necessidades dos alunos.

As reflexões das regências eram realizadas semanalmente com os professores supervisores. Os mestrandos redigiam uma reflexão escrita, muito importante para realizar uma introspeção individual sobre cada aspeto das sessões/aulas, antes do agendamento da reflexão com o professor. Durante o momento de reflexão em conjunto, foi possível obter uma visão formada pelos professores supervisores que apontavam aspetos bem conseguidos e aspetos a serem melhorados. Esta orientação reflexiva foi fundamental para uma visão externa muito mais consciente e crítica que o próprio mestrando no ato da regência.

Relativamente às semanas de intervenção em contexto de Educação Pré-Escolar, o trabalho realizado partiu do envolvimento ativo das crianças de forma a potenciar uma

aprendizagem construtiva. As OCEPE (2016) vêm confirmar esta premissa, enunciando que “o reconhecimento da capacidade da criança para construir o seu desenvolvimento e aprendizagem supõe encará-la como sujeito e agente do processo educativo, o que significa partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas” (p.9). Um ponto fundamental foi tirar partido dos interesses das crianças para potenciar a apreensão de conhecimento, muito baseado nos cinco sentidos. Tendo em conta a dimensão do grupo e variação de idades, foi importantíssimo utilizar práticas em grande grupo, mas também em pequeno grupo ou até mesmo individualmente para uma orientação mais específica e adequada. Além disso, existe um aspeto que, muitas vezes, acaba por ser menosprezado, mas a utilização do espaço exterior como estimulador da prática pedagógica foi crucial para o envolvimento das crianças bem como a absorção de conhecimentos. Estes princípios regem parte da conduta do modelo *High Scope*, metodologia adotada pela Educadora Cooperante, que o par pedagógico procurou orientar durante a sua prática. Este modelo parte da ação da criança, o que “significa que constroem o seu próprio conhecimento a partir de diferentes interações, não apenas com os materiais colocados à sua disposição, mas também com outras crianças e os adultos que as rodeiam” (Lobo, 2015, p.3). Desta forma, este primeiro semestre permitiu-me um crescimento profissional, na medida que estimulou a minha criatividade no desenvolvimento de atividades e recursos, mas também me possibilitou perceber que existem inúmeras estratégias para promover aprendizagens, o importante é saber adequá-las ao grupo. A relação do par pedagógico com a Educadora Cooperante e o grupo foi essencial para que as aprendizagens e conquistas fossem feitas em conjunto.

No contexto de 1.º CEB, a experiência foi distinta, na medida em que exigiu uma aplicação de conhecimentos a nível dos conteúdos programáticos do 4.º ano. Lecionar neste nível de ensino significa ter um rigor científico que é importante transmitir às crianças. Este contexto pressupõe também, tal como em qualquer nível de ensino, uma preocupação em dar resposta às necessidades dos alunos. A gestão comportamental revelou-se mais complicada do que no contexto de Educação Pré-Escolar, no entanto com a adaptação da turma ao par pedagógico, as regras passaram a ser respeitadas cada vez mais, deixando de ser uma preocupação. Neste grupo em particular, onde a curiosidade e a vontade de aprender era uma motivação intrínseca da maioria dos

alunos, e tendo em conta que o professor não é dono de todo o conhecimento do mundo, aplicou-se a prática onde cada aluno fazia a pesquisa individual ou em grupo sobre os temas em que ambicionavam aprofundar mais os conteúdos. Essa pesquisa poderia ser feita em casa ou nos *tablets* da escola para depois a informação ser partilhada com os restantes colegas. Esta dinâmica revelava-se muito enriquecedora para todo o grupo, uma vez que estimulava os alunos a serem construtores ativos do próprio conhecimento. Para além disso, também se promoviam debates que permitiam o desenvolvimento do aluno enquanto futuro cidadão consciente das temáticas, estando disposto a refletir criticamente sobre as mesmas. Todas estas práticas seguiam os moldes da PC que promovia a conversa, o debate, a exploração, a dinamização, a interdisciplinaridade e o pensamento crítico e criativo, numa lógica de “pensar fora da caixa”.

A gestão do tempo e cumprimento de todos os conteúdos definidos no início revelaram-se uma dificuldade, mas foram um desafio superado com sucesso ao longo da PES. Tal aconteceu porque se desenvolveu a consciência de que a prioridade no ensino são os alunos, as suas necessidades e os seus ritmos de trabalho. A planificação é um modelo, uma orientação que pode e deve sofrer alterações, tendo em conta o rumo que a implementação toma com as intervenções dos alunos.

De uma forma geral, traço um balanço positivo deste percurso de intervenção realizada nos dois contextos. Sem dúvida que possibilitou um enriquecimento de conhecimentos e sobretudo de estratégias que colocavam o aluno no centro da aprendizagem. Fascinou-me poder fazer parte do crescimento das crianças que acompanhei e criar laços de afeto, um lado muito importante num profissional de educação que lida com seres humanos em permanente desenvolvimento e agora, mais do que nunca, neste ambiente pandémico onde a demonstração de afeto e carinho se viu fisicamente privada. Este é o começo de um longo percurso que uma qualidade de ensino exige, pautado por uma constante procura em saber mais tal como os alunos ambicionam. A experiência permite reconhecer os erros e melhorá-los, evoluindo enquanto profissional. Isto foi o que a PES proporcionou ao longo deste ano, uma constante aprendizagem em vários aspetos porque ser educador/professor é mais do que saber conteúdos, é construir o conhecimento lado a lado com as crianças, numa relação recíproca onde aprender não significa unicamente memorizar, mas realizar

aprendizagens significativa. Concluo esta reflexão, salientando a importância da PES enquanto promotora de uma grande oportunidade de crescimento como futura profissional na área da educação. Não menos importante é lembrar toda a comunidade escolar que fizeram/fazem parte do processo de ensino-aprendizagem. Os contextos escolares são uma fonte de enorme riqueza pela sua diversidade de técnicos de educação que fazem a ligação com o contexto familiar de cada criança. Ambientes como este, com os quais tive a sorte de contactar, são, sem dúvida, o espelho de como a educação envolve muito mais do que o ato de lecionar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2015). Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional. Em *Universidade Aberta*.
[https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo %281ª edição_atualizada%29.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/2028/4/Paradigma_Qualitativo%281ª%20edição_atualizada%29.pdf)
- Alves, J. (2005). *Desenvolvimento do pensamento reflexivo em professores e crianças*. Universidade Nova de Lisboa.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Azevedo, F. (2018). *Formar leitores literários: ideias e estratégias*. Universidade do Minho.
- Azevedo, F., & Balça, Â. (2016). *Leitura e educação literária*. Pactor.
- Azevedo, F., Vieira, H., Fernandes, N., & Pereira, B. (2018). *Estudos da criança: diversidade de olhares*.
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58636/1/EC DIFERENTES OLHARES - Tempo das crianças.pdf?fbclid=IwAR0DVY0JeCPMWIbPPCq5Zy50C1J7DvKCD-v3vPdlecW5grcZWCGrU0QhM4I](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/58636/1/EC%20DIFERENTES%20OLHARES%20-%20Tempo%20das%20crian%C7as.pdf?fbclid=IwAR0DVY0JeCPMWIbPPCq5Zy50C1J7DvKCD-v3vPdlecW5grcZWCGrU0QhM4I)
- Bastos, J. (2016). *A música como recurso didático em aulas de português e de latim* (Número 3) [Faculdade de Letras, Universidade do Porto]. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/86612/2/167033.pdf>
- Benvenuto, J., & Oliveira, M. (2013). *Caderno oficina de educação musical*. Journal of Chemical Information and Modeling, 53(9), 1689–1699.
- Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e metas curriculares de português do ensino básico*. Ministério da Educação e da Ciência; Ministério da Educação e Ciência.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf

- Camargo, C., Camargo, M., & Souza, V. (2019). *A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem*. Revista Thema.
<https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284/1262>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Universidade Aberta.
- CNECV.(2018). *Integridade na investigação científica: recomendação*. Conselho Nacional de Ética para as Ciências da Vida.
- Costa, A., Moreira, A., & Sá, P. (2021). *Metodologias de investigação: análise de dados* (Vol. 3). Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. *Psicologia, Educação e Cultura*.
- Fernandes, D. (1991). *Notas sobre os paradigmas da investigação em educação*. *Noesis*, 18, 64–66.
- Ferreira, M. L. (2016). *A musicalidade em contexto de ensino de português, Im, e de francês, Ie*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra]. Repositório Aberto da Universidade de Coimbra.
<https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/30296>
- Marín, A., & Contreras, F. (2020). *As novas técnicas de pesquisa em comunicação visual: uma proposta metodológica da videografia*. *Revista Lusófona de Estudos Culturais*, 7(1), 127–147. <https://doi.org/10.21814/rlec.2120>
- MEC. (2004). *Organização Curricular e Programas- Educação Artística*. Ministério da Educação, 4, 35.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Expressoes_Artisticas_e_Fisico-Motoras/eb_eafm_programa_1c.pdf

- MEC. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
- MEC. (2018). *Aprendizagens essenciais de educação artística- música*. Ministério da Educação.
- Mendes, J. (2018). *A música potenciadora de aprendizagem*. [Dissertação de Mestrado, Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro]. Repositório Comum. <https://comum.rcaap.pt/handle/10400.26/28956>
- Mestre, C.& Oliveira, H. (2016). *Uma experiência de ensino no 4.º ano conduzida no duplo papel de professora-investigadora*. *Quadrante*, XXV(2), 25-49. <https://quadrante.apm.pt/article/view/22937/17003>
- Oliveira, S. R. De. (2020). *Literatura e música : união indissolúvel*. *Revista Internacional de Língua Portuguesa -n º37*, 93–114. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Ornelas, R. M. (2015). *O uso da canção no ensino do português como língua estrangeira*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova. <https://run.unl.pt/handle/10362/18313>
- Pereira, C., Cardoso, A. P., & Rocha, J. (2015). *O trabalho de grupo como fator potenciador da integração curricular no 1.º ciclo do ensino básico*. II European Conference on Curriculum Studies (ECCS).
- Pereira, J. A. (2010). *De versos (e) acordes: o (en)canto do verbo em cecília meireles*. [Tese, Universidade Federal da Paraíba]. Repositório Institucional da Universidade Federal da Paraíba. https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/6318?locale=pt_BR
- Praxedes, M. F. de A., & Arnaud, B. F. (2014). *Diálogo entre a literatura e a música: vivenciando atividades interdisciplinares*. Enlize.
- Rodrigues, F. L. A. (2015). *Língua e cultura: sinergias indissociáveis no ensino-aprendizagem das línguas*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Artes e Letras da Beira Interior]. Repositório Digital da Universidade da Beira Interior.

<https://ubibliorum.ubi.pt/handle/10400.6/6151>

- Sá, C. (2016). *Operacionalização da transversalidade da língua portuguesa nos primeiros anos de escolaridade: gestão das fronteiras entre saberes*. Revista Investigações - Linguística e Teoria Literária, 29(2), 208–221.
- Sá, C. M., & Mesquita, L. (2020). *Educação em português e cidadania global*. Universidade de Aveiro.
- Santos, J., & Pauluk, I. (2008). *Proposições para o ensino da língua estrangeira por meio de músicas*. Colégio Estadual Antônio Tupy Pinheiro.
- Santos, S., Cardoso, A. P., & Lacerda, C. (2016). *A planificação na perspectiva dos professores do 1.º ciclo do ensino básico*. ATAS DO XIII CONGRESSO SPCE.
- Schafer, R. M. (1992). *O ouvido pensante*. Em *Angewandte Chemie International Edition*, 6(11), 951–952. (Número Abril). UNESP.
- Schafer, R. M. (1997). *A afinação do mundo*. UNESP.
- Schafer, R.M. (2018). *Ouvir cantar: 75 exercícios para ouvir e criar música*. UNESP.
- Silva Cruz, F. (2016). *A aquisição da expressividade musical por meio da afetividade*. Fundação de Ensino e Pesquisa do Sul de Minas.
- Silva, G. de J. M. (2017). *A poesia no ensino do português do 2.º ciclo: estratégias comparatistas na promoção da leitura literária-formar leitores para a vida*. [Dissertação de Mestrado, Departamento de Humanidades da Universidade Aberta]. Repositório Aberto da Universidade Aberta.
<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/6928>
- Simoës, C., & Souza, R. (2014). *Estratégias de leitura: Uma alternativa para o início da educação literária*. Alabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura, 10, 1–23. <https://doi.org/10.15645/alabe.2014.10.1>
- Sousa, M. do R. (2015). *Metodologias no ensino da música para crianças*. Lugar da palavra.

- Teixeira, R. (2019). *A neurociência ajuda a explicar por que a música é tão contagiante*.
Correio Braziliense.
https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2019/03/13/interna_revista_correio,742737/a-neurociencia-ajuda-a-explicar-por-que-a-musica-e-tao-contagiante.shtml
- Teles, P. A. F. R. (2009). *Promoção da memória auditiva através da música, em crianças com cinco anos*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/54974>
- Telheiro, L. A. A. (2010). *O ensino da música no 2º e 3º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório da Universidade Nova.
<https://run.unl.pt/handle/10362/5461>
- Tutorado, G. de A. ao. (2014). *Manual de apoio à observação: observar e aprender*.
Observar e Aprender.

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação de referência

Escola:			Data: 14/06/2021	
Mestrandas: Fátima Peres e <u>Cíntia Rocha</u>			Ano de escolaridade: 4.º	N.º alunos: 22
Áreas/ Domínios	Objetivos específicos	Desenvolvimento da aula e propostas de trabalho	Materiais/recursos/ espaços físicos/ tempo	Avaliação
Educação Artística <u>Música</u>	<p>-Expressar movimentos e expressões através de uma música;</p>	<p>A semana inicia-se com um novo estilo musical – <i>rock and roll</i>. Para isso, a Professora Estagiária (PE) elucida a turma de forma breve:</p> <p>“Hoje vou-vos dar a conhecer melhor a música <i>rock and roll</i> que surgiu nos Estados Unidos no final do ano de 1940. Normalmente, as bandas, além da guitarra, são formadas por um(a): guitarra elétrica, um baixo elétrico e uma bateria. Vou apresentar-vos uma música de uma banda chamada Guns N' Roses.”</p> <p>Durante a audição e a exploração de diversos movimentos corporais, a PE vai explorando a máscara da expressividade e trabalhando várias emoções (alegria, tristeza, zangado, autoritário, medo, entre outras).</p> <p>Depois de terminado este momento inicial, a PE dá início à segunda parte das rotinas: a abertura da data. No quadro:</p> <p>“Areosa, 14 (XIV) de maio de 2021 (MMXXI)</p>	<p>8:25-9:10</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=o1tj2zJ2Wvg</p> <p>Quadro</p> <p>Giz</p>	<p>O aluno:</p> <p>- Repete os movimentos e expressões feitos pela PE;</p>

<p>Português <u>Gramática</u></p>	<p>-Integrar a palavra na classe, género e número a que pertence;</p>	<p>Hoje é segunda-feira, 2.ª feira”</p> <p>Como é segunda-feira, um dos alunos dirige-se ao saco das palavras e retira de lá uma palavra que vai explorar de diferentes formas ao longo da semana. Depois de retirada a palavra, os alunos deverão recorrer à tabela que existe na sala de aula para perceberem qual o desafio referente ao dia em questão. Sendo segunda-feira, o desafio será classificar a palavra quanto à classe, género e número. Aproveitando o número do dia do mês (14) os alunos terão de recorrer novamente a uma tabela afixada na sala de aula e procurar o desafio matemático do dia, que no caso é: Comunicação escrita. Neste desafio, os alunos terão de criar diferentes operações e depois passá-las a palavras (9+5=14; a soma de nove com cinco é catorze). Após todos os desafios, os alunos deverão preencher a sua tabela emocional. Depois de feitas todas as rotinas, a turma prepara-se para a oferta complementar de inglês.</p>	<p>Caderno diário</p> <p>Saco das palavras</p> <p>Tabela das tarefas</p>	<p>-Classifica a palavra apresentada;</p>
<p>Matemática <u>Número e Operações</u></p>	<p>-Realizar a comunicação escrita de várias operações;</p>	<p><u>Para o relatório:</u></p> <p>A aula de Português inicia-se com a dinâmica “Os mil e um desafios de Schafer”. O desafio será no espaço exterior onde os alunos estarão de olhos fechados e terão de seguir o som do apito emitido pela PE.</p> <p>Aproveitando o espaço exterior, a PE irá reunir os alunos sentados em círculo. De forma a fazer revisões sobre a família de palavras a PE irá formar cinco grupos (três grupos com quatro elementos e os restantes</p>	<p>10:45</p> <p>10:48</p>	<p>- Traduz em linguagem matemática uma expressão numérica;</p> <p>-Segue o som do apito encaminhando-se em direção do mesmo, ouvindo-o mais forte à medida que se aproxima;</p>
<p>Educação Artística <u>Música</u></p>	<p>- Explorar a escuta ativa;</p>			
<p>Português</p>	<p>-Explorar o campo lexical de diferentes palavras;</p>			

<p><u>Gramática</u></p>	<p>-Criar um texto com a família de palavras;</p> <p>-Reconhecer os afixos;</p>	<p>dois com cinco elementos). Para isso, irá entregar uma folha e um marcador a cada grupo que terá uma pequena dobra com uma palavra escondida. O objetivo é cada grupo escrever várias palavras derivadas da palavra primitiva. Após todos os grupos terminarem, voltarão a reunir-se em círculo e terão de mostrar a folha com as palavras e a turma terá de adivinhar qual será a palavra-principal. Ao mesmo tempo que é feito o jogo, a PE irá questionar qual é a palavra simples e quais são as palavras complexas, solicitando que justifiquem a opinião.</p> <p>Posteriormente, a turma irá regressar à sala de aula e a PE irá apresentar um pequeno texto com palavras derivadas de “chuva”:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>(título)</i> Que dia chuvoso “Era primavera e começou a chover. Era apenas uma chuvinha, mas depressa se tornou numa grande chuvada. O senhor Abel não gosta nada destes dias em que ora faz sol, ora chuvisca. Se ele gosta de água? Só a do chuveiro.” <p>Tendo em conta este texto, a turma terá de identificar a palavra primitiva. Posteriormente, cada grupo irá criar um texto semelhante tendo em conta a sua palavra. Será elegido um porta-voz para vir ao quadro apresentar o seu texto neste formato divertido.</p> <p>A seguir, a PE irá escrever algumas palavras (camponês, pescaria, desfolhada, aguaceiro, submarino, desfazer, entardecer) no quadro e a turma terá de registar no seu caderno para identificar o prefixos e sufixos</p>	<p>11:08</p> <p>11:20</p>	<p>-Dá exemplos de palavras do campo lexical em questão;</p> <p>-Parte da palavra mãe e forma palavras com afixos;</p> <p>- Identifica o prefixo pela sua posição</p>
-------------------------	---	---	---------------------------	---

<p>Educação Artística</p> <p><u>Música</u></p>	<p>-Construir a paisagem sonora de um texto;</p> <p>-Realizar um espetáculo;</p>	<p>das palavras. Depois alguns alunos serão selecionados para virem identificar os afixos, corrigindo o exercício.</p> <p>Posteriormente, a PE irá relembrar a turma que nesta semana serão eles a organizar uma performance e tudo o que ela envolve. Para isso serão relembrados, em grande grupo, os principais pontos que têm vindo a ser trabalhados ao longo das semanas. Depois da síntese a PE irá dividir a turma, formando dois grupos de trabalho. Cada grupo ficará com um texto: “A casa da poesia” de Jorge Letria e “A casa sincronizada- uma história musical” de Inês Pupo e Gonçalo Pratas.</p> <p>Nota: Em relação à estratégia a utilizar ainda será definida em conversa com a professora cooperante.</p> <p>Será entregue a cada grupo uma folha com todos os pontos sintetizados para orientar o trabalho de cada um. A PE estará aberta para esclarecer as dúvidas que surgirem. Depois irá reforçar que se estiverem interessados o acordeão pode ajudar a fazer brilhar a performance de cada grupo. Para além disso, será explicado que a performance será feita de uma forma diferente porque o importante é realçar os sons. O público estará sentado em círculo de olhos vendados e o grupo que irá atuar irá posicionar-se no exterior formando também um círculo.</p> <p>Após todos os detalhes acertados a PE irá pedir a cada aluno que leve o seu caderno de português e o seu estojo para fazerem o registo necessário do trabalho, uma vez que a turma será levada para outra sala onde estarão</p>	<p>Anexo 1 (texto 1)</p> <p>Anexo 2 (texto 2)</p> <p>Anexo 3</p> <p>11:40</p>	<p>anterior à palavra mãe/radical;</p> <p>-Identifica o sufixo pela sua posição posterior à palavra mãe/radical;</p> <p>-Atribui sons a personagens e ações,</p>
---	--	--	---	--

<p>Matemática</p> <p><u>Números e Operações</u></p>	<p>-Identificar frações;</p>	<p>sentados por grupo de forma a fazer a exploração do texto. O texto será entregue quando os grupos estiverem sentados na outra sala.</p> <p>Durante a exploração a PE irá estar a observar e a dar apoio ao trabalho de cada grupo, orientando os alunos.</p> <hr/> <p>Pausa para o almoço até às 13:45h</p> <p>Quando os alunos estiverem todos sentados nos seus lugares, a PE deverá apresentar uma fotografia de uma pizza e explicar que no fim de semana anterior tinha almoçado com a colega (a professora) Bianca e que tinham dividido a pizza a meio para comerem a mesma quantidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que fração representa cada parte da pizza? R: $\frac{1}{2}$ <p>Depois a PE irá mostrar a mesma fotografia, mas com divisões diferentes para a turma indicar a fração correspondente a cada fatia. Posteriormente o <i>powerpoint</i> terá algumas situações com pizzas divididas para um certo número de pessoas. A questão de cada situação será: Qual a fração de cada fatia de pizza? Que grupo ficou com as fatias de pizza maiores?</p> <p>Posteriormente, será utilizado o material cuisenaire para a turma, em pares, construir algumas figuras livremente. Depois cada par irá fazer uma sequência dos números naturais (1 a 10) com as barras. Após todos os alunos conseguirem, a PE irá solicitar a um aluno para vir ao quadro e com um material cuisenaire em grande escala fazer a construção no quadro.</p>	<p>12:15</p> <p>13:45</p> <p>Powerpoint (anexo 4)</p> <p>13:55</p>	<p>escolhendo um ou mais instrumentos;</p> <p>-Define os passos para a realização de uma performance;</p> <p>-Entende que o numerador corresponde a uma parte e o denominador ao total de partes;</p>
--	------------------------------	--	--	---

	<p>-Estabelecer relações entre as barras Cuisenaire;</p> <p>-Consolidar aprendizagens;</p>	<p>Depois de todos confirmarem o resultado obtido a turma irá desenhar o esquema no seu caderno pintando com as respectivas cores e associando ao valor que representam. À medida que os alunos fazem as representações a PE irá escrever algumas perguntas no quadro para os alunos irem copiando e respondendo no seu caderno:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Se a barra cor de laranja for a unidade, qual é a cor da barra que representa $\frac{1}{2}$? R: Amarela <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a cor da barra que representa $\frac{1}{5}$? R: Vermelha • Qual é a cor da barra que representa $\frac{1}{10}$? R: Branca 2. Se a barra castanha for a unidade, qual é a cor da barra que representa $\frac{1}{2}$? R: Roxa <ul style="list-style-type: none"> • Qual é a cor da barra que representa $\frac{1}{4}$? R: Vermelha • Qual é a cor da barra que representa $\frac{1}{8}$? R: Branca 3. Se a barra azul for a unidade, qual a cor da barra que representa $\frac{1}{3}$? R: Verde claro <ul style="list-style-type: none"> • Qual a cor da barra que representa $\frac{1}{9}$? R: Branca • Qual a cor da barra que representa $\frac{2}{3}$? R: Verde escura (equivalente a duas barras verde claro) <p>Em pares, cada aluno irá jogar à roleta das frações. Para isso gira a roleta e tendo em conta a fração que lhe calhou tem de pintar a parte da figura certa. Cada aluno irá escolher uma cor para utilizar, identificando as figuras que coloriu.</p> <p>Por fim, a turma irá consolidar os conhecimentos com uma ficha sobre frações e sobre o material cuisenaire.</p>	<p>14:30</p> <p>Anexo 5</p> <p>Ficha (anexo 6)</p> <p>15:15</p> <p>16:00</p>	<p>-Utiliza as barras para estabelecer relações fracionárias;</p> <p>-Aplica os conhecimentos anteriores sobre frações;</p>
--	--	--	--	---

<p>Estudo do Meio</p> <p><u>À descoberta do ambiente natural</u></p>	<p>-Estabelecer comparações entre a praia e a ribeira;</p> <p>-Realizar experiências com o som;</p>	<p>Intervalo até às 16:00</p> <p>Quando os alunos chegarem à sala de aula deverão sentar-se e a PE irá pedir à turma que feche os olhos e imagine que está na praia:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que sons é que podem ouvir? R: ondas do mar, gaivotas, pessoas a falarem, entre outros. • Agora imaginem que estão numa ribeira, onde um curso de água está a passar e à volta há uma superfície muito verdinha com algumas árvores. Que sons podemos ouvir? R: água a correr, insetos, rãs, aves, entre outros. • E se perto da ribeira existirem casas, uma estrada e fábricas. Que mais sons podemos ouvir? R: pessoas a falar, carros, motas, barulhos de fábricas a trabalhar, entre outros. • Os sons são iguais na ribeira ao longo do ano? <p>A turma terá de partilhar as suas ideias prévias. O objetivo é chegar à conclusão que os sons não são os mesmos ao longo do ano, por exemplo na Primavera ouvem-se as rãs, as andorinhas e insetos que durante o inverno não é possível. Deverá informar os alunos de que na próxima sexta-feira irão realizar uma saída de campo até à ribeira do Pêgo, na Areosa. A PE irá explicar que a ribeira nasce no planalto da Serra de Santa Luzia, atravessa a Areosa e a desagua no Oceano Atlântico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para fazerem estas comparações precisaram de imaginar o quê? R: Os sons de cada ambiente • É exatamente disso que vamos falar hoje- sons. Quando vocês tocam um instrumento, falam, cantam ou assobiam estão a criar sons. 	<p>10'</p>	<p>-Identifica sons caraterísticos de cada meio ambiente;</p>
---	---	---	------------	---

	<p>-Conhecer o som e as suas características;</p> <p>-Identificar o órgão que permite ouvir;</p> <p>-Conhecer o espectro sonoro;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vamos descobrir como se produzem os sons. <p>1-ª experiência (observar o efeito da vibração): coloca-se uma taça em cima da mesa e cobre-se com película de plástico aderente. De seguida, espalha-se açúcar em cima da película e no final batem-se duas tampas de panela em alumínio uma contra a outra.</p> <p>Verificamos que quando as duas tampas chocam uma contra a outra o som faz vibrar o ar provocando ondas sonoras. Estas atingem a taça fazendo com que o açúcar salte. “O som é produzido quando alguma coisa faz o ar mover-se. Esse movimento chama-se vibração. Quando as partículas de ar vibram, elas batem umas contra as outras, fazendo com que as vibrações se espalhem pelo ar sob a forma de ondas, produzindo o som.”</p> <p>Durante a explicação, a PE irá escrever uma frase síntese no quadro para os alunos copiarem para o seu caderno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que órgão utilizamos para detetar os sons? R: Ouvido <p>A PE irá mostrar um vídeo que ilustra o percurso das ondas sonoras. Enquanto coloca o vídeo (sem som), a PE irá explicar que as ondas sonoras se deslocam pelo ouvido, fazendo vibrar o tímpano que por sua vez faz vibrar três ossinhos, ligados diretamente à cóclea (que tem formato de caracol). Depois estes impulsos são transmitidos ao nosso cérebro e é aí que fazemos a descodificação dos sons no cérebro.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vocês já ouviram falar em espectro sonoro? <p>A PE irá explicar que o espectro sonoro é o conjunto de todos os sons. Os sons têm frequências, as frequências que o ser humano consegue ouvir</p>	<p>15’</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=TTaeWujlFMk</p> <p>10’</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Bi4xcT2nwrQ</p>	<p>- Observar o efeito de vibração que resulta no som;</p> <p>-Entende que o som é resultado da vibração de partículas;</p> <p>-Menciona o ouvido como recetor de som;</p>
--	--	--	---	--

	<p>-Conhecer alguns animais que ouvem outros sons;</p> <p>-Identificar sons naturais e sons artificiais;</p>	<p>chamam-se: sons audíveis (de 20 hz a 20 000 hz). No entanto existem sons que nós não conseguimos ouvir.</p> <p>Nota: Durante a explicação a PE irá registar as principais ideias no quadro para os alunos registarem no seu caderno.</p> <p>A PE irá colocar um áudio para a turma ter noção do que significa na prática o que foi explicado. No final, irá complementar que existem: os infrassons (menos de 20hz) e os ultrassons (superiores a 20 000 hz). Irá elucidar a turma que existem animais como o cão e o elefante que conseguem detetar infrassons; existem animais como os morcegos, as baleias e os golfinhos que detetam ultrassons. Estes animais utilizam a audição para sobreviver em certos momentos como na noite, onde não conseguem ver bem, a audição é uma forma de se orientarem. Para além de ouvirem, estes animais também têm a capacidade de emitir ultrassons – ecolocalização. Para a turma entender mais sobre este assunto, a PE irá colocar um vídeo animado.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Agora vamos a um jogo onde vocês terão de identificar sons como sendo naturais ou artificiais (produzidos por máquinas). 	<p>https://www.youtube.com/watch?v=aBqXwV2kwMU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=UezSURxRDQU</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=Lut7j7s7ZPs</p> <p>Anexo 7</p> <p>10'</p>	<p>-Entende que os sons que ouve são os sons audíveis;</p> <p>-Reconhece que alguns animais ouvem outros sons não perceptíveis pelo ser humano por questões de comunicação, sobrevivência e orientação;</p> <p>- Reconhece a origem do som através das suas características;</p>
--	--	--	--	--

	<p>- Entender a diferença de propagação num meio sólido e num meio líquido.</p>	<p>Depois da turma adivinhar a origem dos sons irão ser feitas duas experiências com o som. Para isso é entregue uma ficha para os alunos preencherem à medida que as experiências são feitas, lendo também as indicações para a execução das experiências.</p> <p>2.ª experiência (propagação no meio sólido ou gasoso): bater na mesa; depois pôr o ouvido encostado à mesa e outro colega bate na mesma. Todos os alunos poderão fazer isso na sua mesa. Deste modo verifica-se que o som se propaga bem em materiais sólidos e no meio gasoso.</p> <p>A outra etapa será para utilizar um recipiente com água e fazer tocar uma campainha à mão. Primeiro fora do recipiente e depois dentro do recipiente. Desta forma vai-se concluir que no meio sólido o som propaga-se melhor do que no ambiente líquido.</p>	<p>17:00</p>	<p>-Entende, através da audição, que o som se propaga melhor no meio gasoso e sólido ao contrário do meio líquido.</p>
--	---	--	--------------	--

Anexo 2 – Autorização do Encarregado de Educação

Estimado (a) Encarregado (a) de Educação,

No âmbito do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e da minha integração no estágio que realizo com o grupo de alunos em que o seu educando se encontra, pretendo realizar uma investigação centrada na área curricular de Português, mais precisamente no âmbito da Educação Literária e Música.

Para a investigação será necessário proceder à recolha de dados através de diferentes meios, como registos fotográficos, áudio e vídeo das atividades e tarefas realizadas pelos alunos relativas ao estudo. Estes registos serão confidenciais e utilizados exclusivamente para a concretização desta investigação.

Todos os dados serão devidamente codificados garantindo que em momento algum os participantes serão identificados.

Venho, desta forma, solicitar a sua autorização para que o seu educando participe no estudo, permitindo a recolha de dados mencionados acima. Caso seja necessário algum esclarecimento adicional estarei disponível para esse fim.

Agradeço desde já a sua colaboração e disponibilidade.

Viana do Castelo, 13 de abril de 2021

A mestranda,

Eu, _____ Encarregado (a) de Educação do (a) aluno (a) _____, declaro que autorizo a participação do meu educando no estudo acima referido e na recolha de dados necessária.

Data _____

Assinatura _____

Anexo 3– Estrutura do guião de entrevista

Guião de entrevista

Guião da entrevista semiestruturada à professora cooperante

Objetivo geral: Conhecer a formação musical da professora cooperante, os conteúdos e as práticas musicais implementadas na turma do 4.º ano do 1.º CEB.

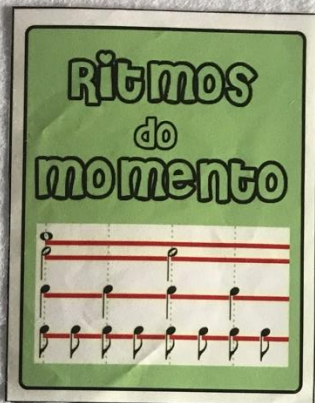
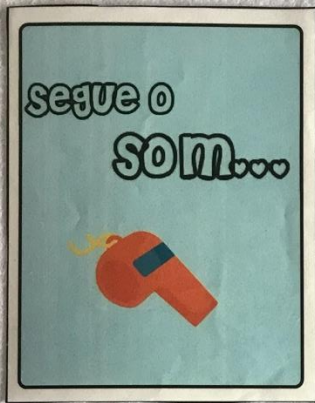
Categorias	Objetivos	Tarefas/Questões
Bloco A- Legitimação da entrevista e motivação da entrevistada	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.	Agradecer a participação ao entrevistado. Apresentação, de forma breve, dos objetivos da investigação. Solicitar autorização para a gravação da entrevista e a tomada de notas.
Bloco B- Dados gerais sobre a dimensão profissional da professora cooperante	Recolher dados referentes à formação e percurso profissional.	Qual a sua formação profissional? Há quanto tempo leciona? Que formação tem a nível musical? Questões de reforço: <ul style="list-style-type: none">▪ Fez conservatório ou academia de música? Se sim até que grau? Que vivências possui a nível musical (coro, banda, grupo folclórico...)? Existe mais algum aspeto relevante que queira referir sobre o seu percurso musical?
Bloco C- Conteúdos abordados e metodologia(s) adotada(s)	Conhecer os conteúdos abordados e a(s) metodologia(s) utilizada(s).	Que conteúdos abordou ao nível do domínio da experimentação e criação? Questões de reforço: <ul style="list-style-type: none">▪ Já explorou o conceito de timbre, altura, intensidade e forma?▪ Já explorou a voz, o corpo, instrumentos musicais ou objetos do quotidiano?▪ A turma já realizou improvisos ou criações musicais? De que forma abordou estes conteúdos? Que conteúdos abordou ao nível do domínio da interpretação e comunicação? Questão de reforço: <ul style="list-style-type: none">▪ A turma já interpretou rimas, trava-línguas, lengalengas ou outros textos com diferentes intencionalidades expressivas? De que forma abordou estes conteúdos? Que conteúdos abordou ao nível do domínio da apropriação e reflexão? De que forma abordou estes conteúdos?

Bloco D- Recursos/ materiais disponíveis	Identificar os recursos e materiais disponíveis no contexto escolar. Conhecer a periodicidade e utilização dos recursos.	Que tipo de recursos/materiais musicais dispõe a sala? Tem por hábito utilizá-los? Questão de reforço: ▪ Utiliza instrumentos convencionais? E instrumentos não convencionais? Costuma utilizar o espaço exterior para trabalhar a Música ou outra área artística?
Bloco E- Percepção e experiência da turma relativamente à Música	Conhecer os interesses e experiências musicais da turma. Perceber de forma a turma está envolvida na música.	As crianças tiveram Música desde o primeiro ano de escolaridade? A turma gosta de Música? Do que mais gosta? As crianças são participativas? Existe alguma criança que se destaque pelo lado positivo (gostar de cantar, tocar sozinho...)? E pelo lado menos bom (ser tímido, não se sentir confortável a cantar, tocar...)? Têm por hábito fazer música em grande grupo ou em pequeno grupo? Existem alunos que estudam música fora da escola? Se sim quais são os instrumentos que tocam?
Bloco F- Conceito de Paisagem Sonora	Identificar os conhecimentos ligados ao conceito de Paisagem Sonora e Percepção auditiva.	Conhece o conceito de paisagem sonora de Schafer? Considera importante as crianças aprenderem a ouvir/escutar? Porquê?

(Elaboração própria)

Anexo 4 – “Os mil e um desafios de Schafer”





Anexo 5 – A poesia “O cavalo e a estrela”

O cavalo e a estrela

Era uma vez um pastor
No abrigo de uma serra,
Chamada serra da Estrela
Quase no cabo da terra.

⁵ Para as ovelhas guardar
– Que os lobos matam rebanhos!
O pastor tinha um cão
De meigos olhos castanhos.

Havia silêncio na serra,
¹⁰ Tudo na serra dormia,
Quando apareceu um cavalo
A correr na noite fria.

Foi acordado o pastor,
Ladrou o seu cão fiel,
¹⁵ E ali parou o cavalo,
Castanho da cor do mel.

Caiu uma estrela cadente
Na sua cabeça tão fina:
Eram os olhos mais azuis
²⁰ Como a água de uma mina.

Brilhava de mansidão
O seu olhar sem sossego
E à lembrança do pastor
Vem a água do Mondego.

²⁵ Começa o cavalo a falar:
– Sou filho da primavera
E eu vim anunciar
Que ela está na serra à espera.

Adeus pastor, meu amigo,
³⁰ Fica com teu cão, teu gado,
Já podes sair do abrigo,
Eu já te dei o recado.

E o cavalo correu, voou,
Ganhou asas a arder:
³⁵ O cavalo cor de mel
Era a manhã a nascer.



Matilde Rosa Araújo, O cavalo e a Estrela in *Mistérios*, Livros Horizonte, 1.ª edição, 1980 (Texto com supressões).

© Matilde Rosa Araújo, SPA 2013

Anexo 6 – A poesia “A flor esquecida”

A flor esquecida

¹ Certo dia, ao andar pela rua
uma menina reparou
numa flor muito bonita.
Vendo-a tão paradinha
⁵ também a menina parou.

A flor espalmada no chão
ao ser assim olhada
mais engraçada ficou.

«Quem te deixou aqui perdida
¹⁰ linda flor tão colorida?
De onde vens?
Que nome tens?»

A flor, além de linda
tinha um dom de magia:
¹⁵ é que ela sabia falar
e brilhava quando sorria.

«Venho do galho
de uma árvore bem bonitinha.
Agora que estou no chão
²⁰ triste e perdida
já não sei que nome tenho...
Chama-me apenas
flor esquecida!»

Logo a menina
²⁵ com todo o cuidado
pegou na flor.
Era um gesto tão pequenino
e tão cheio de amor:

«Tu és tão brilhante
³⁰ tão cheia de vida...
Se aceites vir comigo
nunca mais serás
uma flor esquecida!»

Entre uma mão e outra
³⁵ foi a flor levada
para o quarto da menina.
→ Foi ficando mais viçosa,
ela que era tão franzina.

No seu novo lar,
⁴⁰ outras cores
a flor inventou
De tanto brilhar e sorrir
muitas vidas viveu,
tantos corações encantou!

⁴⁵ Termina assim a história
da bela flor
que se pensava esquecida.

Às vezes basta estar atento
para saber encontrar
⁵⁰ como a nossa menina
uma flor preferida...

ge

Ondjaki, Texto inédito, 2012.

Anexo 7 – Conto “A princesa e a ervilha”

A princesa e a ervilha (1.º excerto)

Era uma vez um príncipe que queria casar com uma princesa, mas com uma princesa autêntica. Viajou, assim, por todo o mundo à procura duma que o fosse realmente, mas em todas que encontrou descobria sempre alguma coisa que não lhe agradava. Princesas havia muitas; mas, quanto a considerá-las autênticas, não fora capaz de decidir. Havia sempre algo que não era duma princesa genuína. Regressou assim à pátria muito triste, pois desejava ardentemente casar com uma verdadeira princesa. Uma noite, estalou uma tremenda tempestade. Relampejava e trovejava, e caía chuva se Deus a dava! Fazia um tempo horrível! Então, bateu alguém à porta da cidade e o velho rei veio abri-la. Era uma princesa que estava lá fora. Mas, Santo Deus, em que estado a tinham posto a chuva e o mau tempo! A água escorria-lhe dos cabelos, do vestido e do nariz sobre os sapatos, que a vertiam por todos os lados. Era uma verdadeira princesa, declarou ela.

– Está bem, em breve o saberemos! – pensou a rainha velha que nada disse, contudo.

A princesa e a ervilha (2.º excerto)

Dirigiu-se ao quarto de hóspedes, tirou a roupa da cama, pôs uma ervilha sobre as tábuas do leito e, depois, pegou em vinte colchões, colocou-os uns em cima dos outros e sobre estes ainda mais vinte edredões.

Aí a princesa iria dormir, nessa noite.

No outro dia de manhã, perguntaram-lhe como havia passado a noite.

– Oh, terrivelmente mal! – respondeu a princesa. – Quase não preguei olho toda a noite! Sabe Deus o que tinha a cama! Estive deitada

sobre qualquer coisa dura que me encheu o corpo todo de nódoas negras! Foi uma noite horrível!

O rei, a rainha e o próprio príncipe puderam deste modo verificar que se tratava de uma autêntica princesa. Na verdade, só uma genuína princesa podia ser assim tão sensível.

O príncipe tomou-a, então, por esposa, pois tinha agora a certeza de ter encontrado uma princesa de verdade e a ervilha foi colocada num museu, onde ainda pode ser vista, se ninguém a tirou de lá.

Pois esta é também uma história verdadeira!



Anexo 8 – Poesia “O mocho e a gatinha”



O mocho e a gatinha

Vogam, num barco veleiro,
Gatinha e Mocho-Bufão.
Levam a bordo dinheiro,
vinho, mel e um violão.

O Mocho, olhando as estrelas,
canta um canto encantador:
— “És, entre as gatas mais belas,
a mais bela, meu amor!”

Ouve a Gatinha, enlevada,
este canto de encantar
e diz ao Mocho: — “Obrigada!
Porque não vamos casar?”

Tudo pronto para a boda!
Muito vinho, muito mel,
mas, nesta alegria toda,
o noivo esquece o anel!

Lá vai o Mocho-Bufão,
pelo anel esquecido,
e encontra o gordo Leitão,
com seu rabinho torcido.

— “Dou-te tudo o que quiseres,
ouro e prata, mel e vinho,
no caso de me venderes
o anel do teu rabinho”.

O Leitão vende o anel.
Logo a boda principia.
Bebeu-se vinho com mel,
até ao romper do dia!

Anexo 9 – Guião para a preparação da performance

Sempre que terminares uma tarefa fazes um visto (✓) no quadrado.

Escolher um nome para o grupo: _____

Ler o texto e identificar as personagens e ações/momentos principais*

Escolher instrumentos para utilizar no texto (instrumentos convencionais – pandeiretas, maracas e entre outros; instrumentos não convencionais- material escolar, elementos da natureza e entre outros; corpo; voz.)
Nós escolhemos: _____

Associar sons a palavras* do texto

Escolher 1 ou 2 narradores. Nome(s): _____

Criar um convite para convidar a turma do 4º B e as professoras para a performance na quarta-feira de manhã e colar na porta da sala 4

Escolher a roupa para a performance + escolher um acessório em comum: _____

Escrever o texto do(s) apresentador(es) – tem de incluir na parte da abertura um aviso para o público colocar as vendas nos olhos para que o espetáculo comece; no final da atuação o apresentador deve pedir que o público tire as vendas dos olhos.



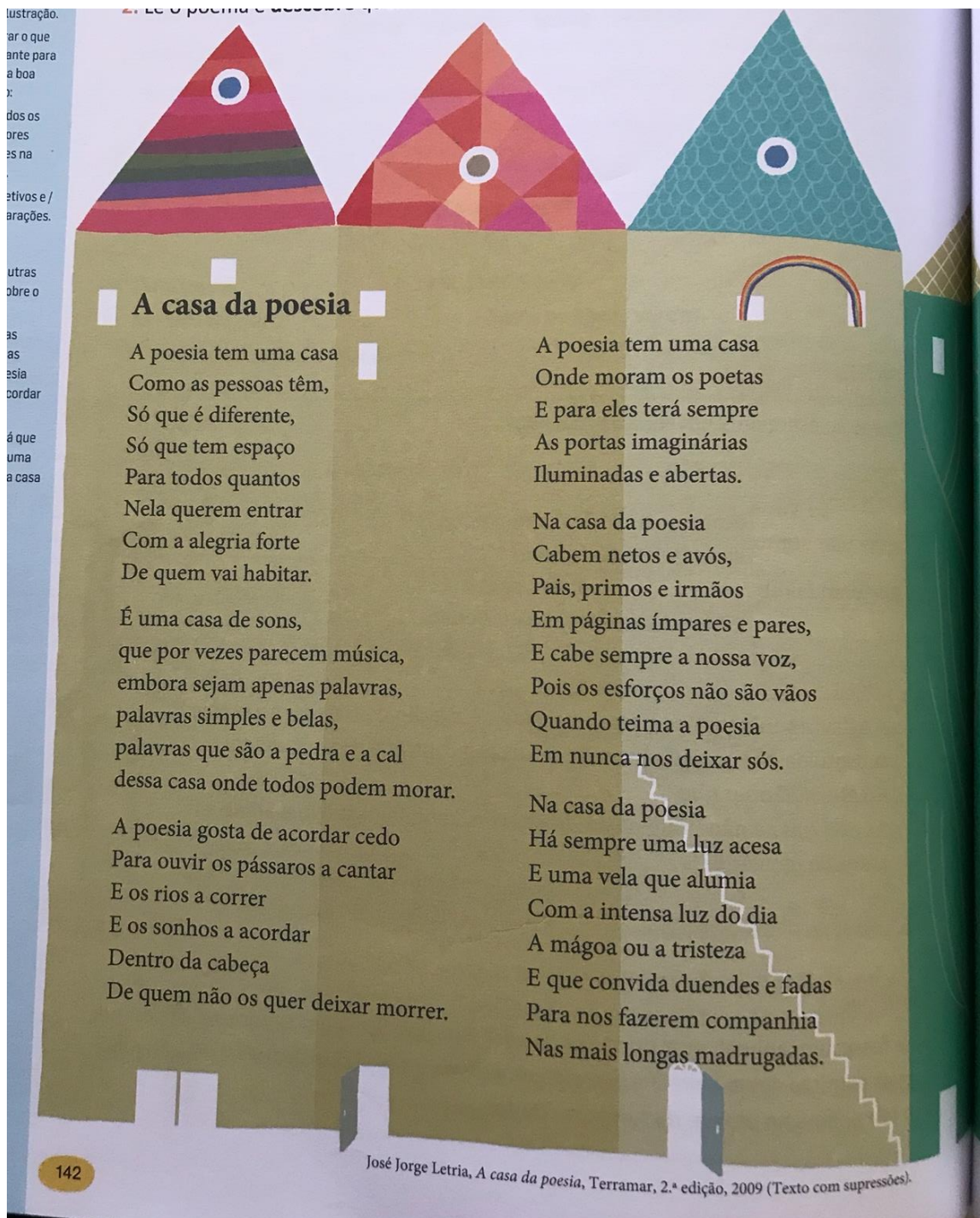
Pensar e escrever na folha como será a organização do espetáculo (abertura, atuação e final) -
ATENÇÃO: a posição do público e do grupo para a performance já está definida – o público
estará sentado no chão em círculo e o grupo que irá apresentar terá de estar numa roda
exterior ao público.

Abertura	Atuação	Final

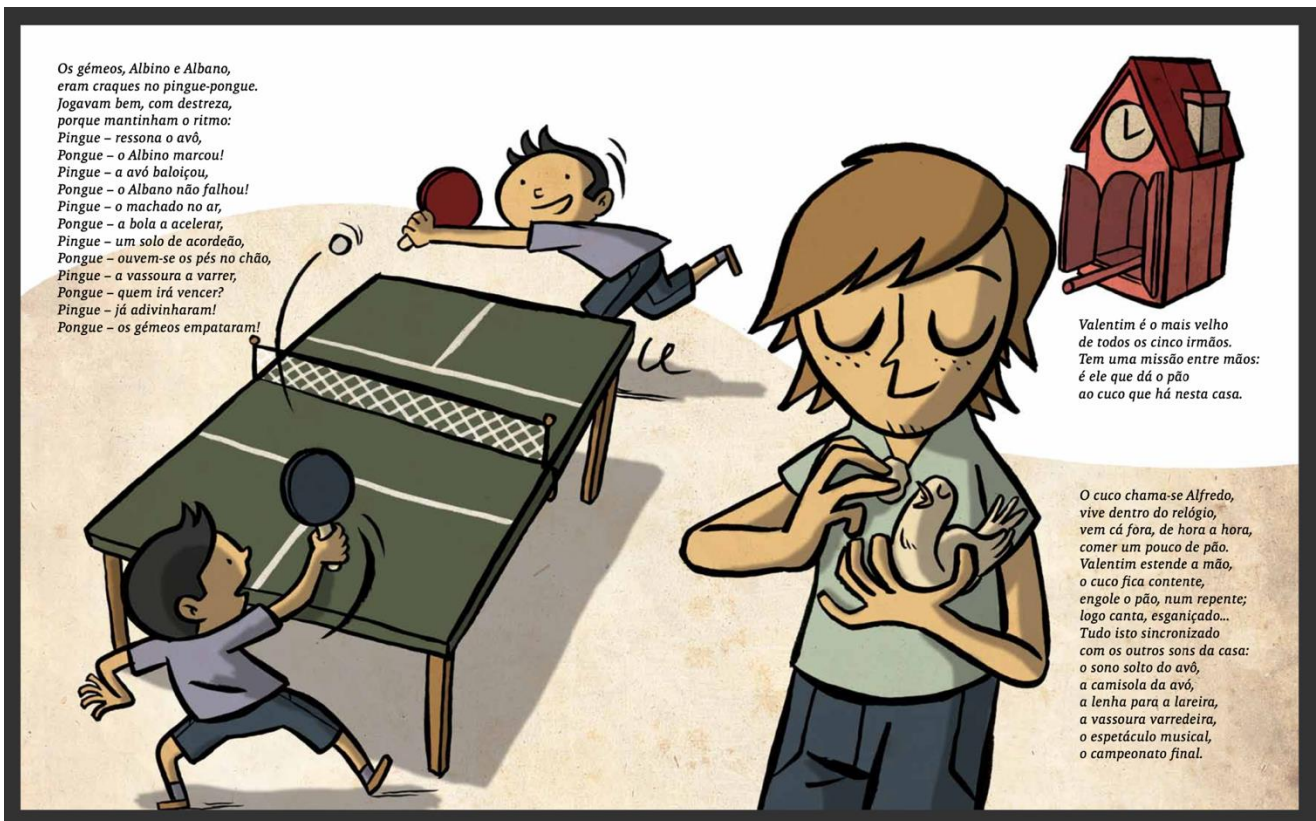
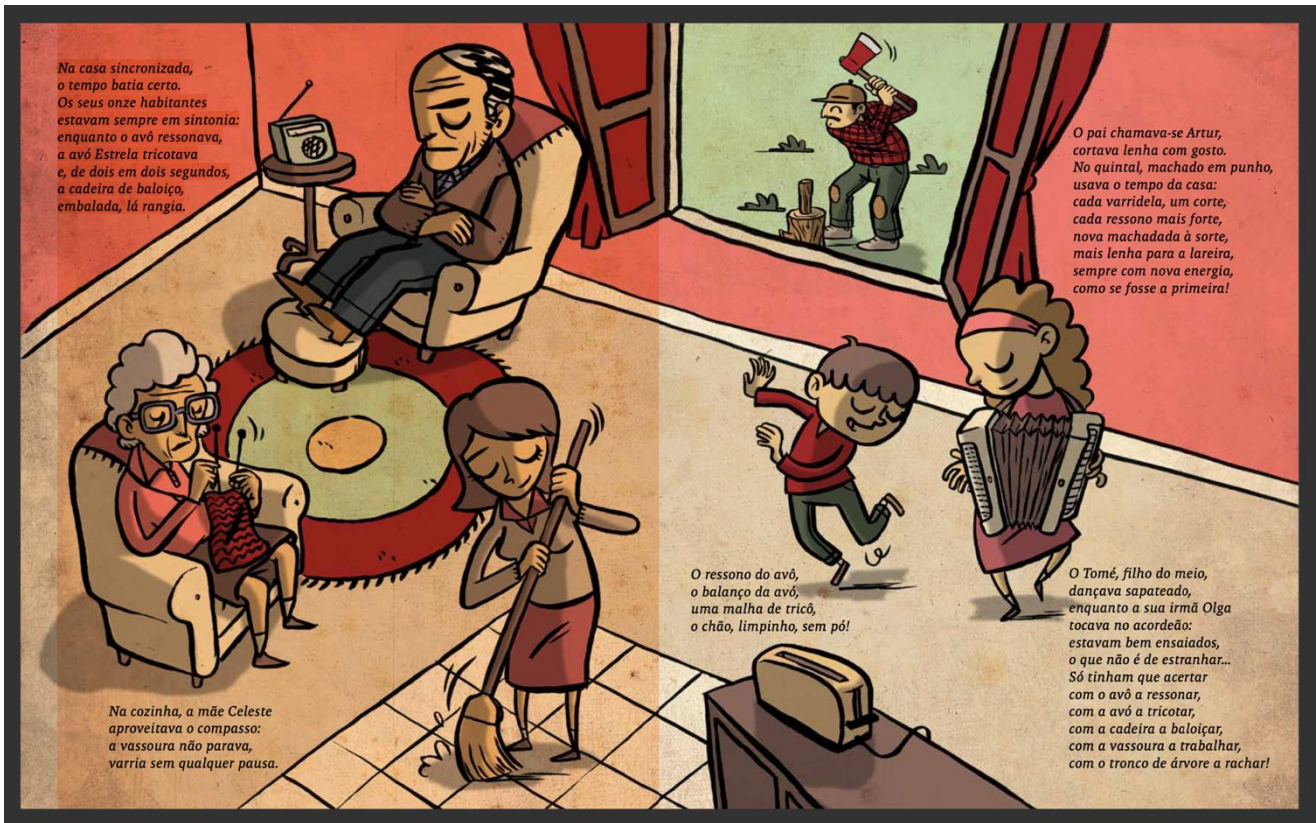


Ensaiar

Anexo 10 – Poesia “A casa da poesia”



Anexo 11 – Poesia “A casa sincronizada – uma história musical”



*Na casa sincronizada
há uma história de amor:
Valentim, ultimamente,
anda muito apaixonado
pela bela bailarina
que encontrou em Bora-Bora:
a fantástica Isadora!*



Anexo 12 – Questão

“É uma casa de sons, que por vezes parecem música, embora sejam apenas palavras,”

Neste poema, faz-se a relação entre música e poesia. Nós temos estado a trabalhar muitas atividades de música. Para vocês qual a relação entre a música e literatura?
