

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta de Jesus Correia da Silva **Integração Curricular a partir da Educação Musical: Contributos do Projeto Curricular Integrado**

Marta de Jesus Correia da Silva

**Integração Curricular a partir da
Educação Musical: Contributos do
Projeto Curricular Integrado**

UMinho | 2018

outubro de 2018



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Marta de Jesus Correia da Silva

**Integração Curricular a partir da
Educação Musical: Contributos do
Projeto Curricular Integrado**

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

Trabalho efetuado sob a orientação do
Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

outubro de 2018

DECLARAÇÃO

Nome: Marta de Jesus Correia da Silva (pg20734)

Número de Identificação Civil: 13765337

Endereço eletrónico: marta.silva.portugal@gmail.com

Telefone: 927712359

Título do Relatório de Estágio: Integração Curricular a partir da Educação Musical: Contributos do Projeto Curricular Integrado

Orientador: Doutor Carlos Manuel Ribeiro da Silva

Ano de Conclusão: 2018

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

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTE RELATÓRIO, APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 31 de outubro de 2018.

Assinatura: _____

(Marta de Jesus Correia da Silva)

“Não se pode falar de educação sem amor.”

Paulo Freire (1921-1997)

Ao meu **Avô Paterno,**

Pelo exemplo, pelo afeto, pela força de viver.

À minha **Avó Materna,**

Pelo bom coração e pelo que perdura em mim.

AGRADECIMENTOS

“A gratidão é a memória do coração” – Antístenes

O caminho não se faz só e, por isso, para que esta jornada académica se desenrolasse, muitas pessoas me presentearam com o seu contributo, que foi singelamente importante para mim.

Agradeço a todos os docentes que me acompanharam durante o meu percurso académico e que contribuíram para o meu conhecimento e crescimento, enquanto pessoa e profissional, desde o 1.º Ciclo do Ensino Básico até ao Ensino Superior, com a sua sabedoria, o seu carinho e a sua exigência.

Agradeço à Educadora Ana Saavedra e à Auxiliar de Ação Educativa Alexandra Silva, pelo acolhimento, partilha de conhecimentos, espírito de equipa e confiança que me auxiliaram no meu crescimento profissional, durante o estágio em Educação Pré-Escolar.

Agradeço à Professora Wilma Campelo, pela disponibilidade, partilha de conhecimentos, conselhos e presença, que me ajudaram a crescer enquanto profissional da educação, no decorrer do estágio em 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Agradeço ao Professor Carlos Silva, por, mais que tudo, não ter desistido e me ter ajudado a levar a bom porto este projeto de investigação-ação. Obrigada pelas sugestões, conselhos, momentos de reflexão, partilha de conhecimentos, rigor, esforço empreendido e apoio incansável. Um obrigado sincero, Professor.

Agradeço à Professora Teresa Sarmento, pela sua persistência, apoio incansável, conselhos e momentos de reflexão, por me ajudar a progredir e pela partilha de conhecimentos. Um obrigado sincero, Professora.

Agradeço às minhas colegas de estágio, pela entreaajuda e pelo espírito de equipa que sempre dedicámos umas às outras, durante a prática pedagógica. Um agradecimento especial à minha parceira de estágio, amiga Diana Lopes, que percorreu comigo este caminho, no Pré-Escolar e no 1.º Ciclo. Foram tantas as aprendizagens e momentos partilhados, alegrias e superações, que só fez

sentido termos estado juntas, uma vez mais, para nos apoiarmos e incentivarmos a continuar sempre, pela vida.

Agradeço às crianças que me receberam de braços abertos, com um sentido e enorme obrigado: do tamanho do vosso coração! Que é enorme! Cresci tanto convosco, sonhámos tanto e construímos tanto, que o tempo pareceu desvanecer-se, em simultâneo, ora veloz, ora lentamente.

Agradeço aos colegas de curso, do IE e da UM pelos momentos que partilhámos e que guardo na memória! Agradeço às colegas do NEEBUM – “Núcleo de Estudantes da Educação Básica da Universidade do Minho”, que foram incansáveis dirigentes associativas e que dignificaram o nome do nosso curso.

Agradeço às amigas e aos amigos, que me têm acompanhado na jornada da vida, ao longo dela ou em parte dela – tão especiais (sei o quanto cada um deles se reconhecerá nestas palavras, que nunca poderão fazer jus a tão nobre e belo sentimento, como é o da amizade), por me ajudarem a prosseguir, pela força que emanam, pelos sorrisos e ombros amigos em dias chuvosos. Um sincero agradecimento a todos aqueles que, algum dia, acreditaram em mim e me ajudaram, de coração!

Agradeço ao meu irmão, pelo companheirismo, amizade, cumplicidade, apoio incondicional e carinho que temos um ao outro: por tudo que nos une.

Agradeço profundamente aos meus pais, com todo o respeito e amor que lhes tenho! Pela força nas adversidades, pelo apoio constante, pela paciência e compreensão, pela partilha de felicidade em cada conquista e por me terem dado todas as condições, financeiras e afetivas, para que este caminho pudesse ser realizado.

RESUMO

A Música frui na nossa vida, ao ritmo dos dias e das vivências que nos assopram, porém, para além da sua carga emocional, é de sublime importância a vários níveis. Uma vez que contribui para a motivação e para melhorar, desde cedo, os níveis de concentração dos alunos, e possui, ainda, o dom de promover um profundo impacto neurológico – beneficiando o desenvolvimento da audição, da leitura e da memória, o que, por si só, favorece o processo de aquisição do conhecimento, de acordo com leituras realizadas.

O presente relatório alberga o projeto de intervenção pedagógica e de investigação, integrado e transversal, desenvolvido, em colaboração com as crianças do 2.º Ano, turma A, do Colégio do Ave, em Guimarães, o qual se sustenta no *constructo* do Projeto Curricular Integrado e na área da Educação Musical e, simultaneamente, se interrelaciona com todas as áreas do saber/conhecimento escolar. Este projeto pauta-se pela incorporação das necessidades, sugestões e interesses das crianças que o viveram, o que faz com que este seja “pertença delas”, onde a aprendizagem se evidenciou no papel ativo dos intervenientes, preconizando-a situada e significativa.

Concomitantemente, este relatório tem como finalidade primordial analisar as potencialidades da Educação Musical como elemento aglutinador do desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagens integradas, relacionando-as com a expressividade, a concentração e a criatividade e estudar as potencialidades do Projeto Curricular Integrado para promover essa integração curricular, junto da turma já mencionada.

Neste sentido, a realização deste estudo seguiu parâmetros de natureza qualitativa, através da metodologia de investigação-ação e utilizou como instrumentos de recolha de dados: a observação participante, as notas de campo, os registos e produções dos alunos e os registos fotográficos.

Os resultados deste estudo sugerem que o trabalho inerente à Educação Musical e às suas especificidades teóricas e práticas, através da construção de um Projeto Curricular Integrado, se constitui como um elemento potenciador da integração curricular, do desenvolvimento de aprendizagens integradas e de competências transversais.

Palavras-Chave: Educação Musical; Integração Curricular; Projeto Curricular Integrado; Aprendizagens Integradas; Competências Transversais.

ABSTRACT

Our life is surrounded by music, as it marks the rhythm of our daily experiences. Besides its emotional load, however, it is, in various levels, of sublime importance. The same is to say that it works as a motivational contribution that promotes, from an early stage, an improvement of the students' concentration levels, as well as it possesses the talent of promoting a deep neurological impact - profiting to the audition, capability of reading and increasing of memory developments, which favors knowledge acquiring process, according to reading made.

This work, developed in cooperation with the 2nd graders, class A, of the Colégio do Ave, Guimarães, contains the project of pedagogical and research intervention, integrated and transversal, which fundamentals itself in the *constructo* of the Integrated Curricular Project, as well as in the music class area. Simultaneously, it correlates itself with the school knowledge areas. This project is designed by its embodiment to this childrens' necessities, suggestions and interests, which makes of this work a reflection of their experience, where the learning process made itself clear on the active role of the intervenient part, making of it, in its significance, a specific report.

At the same time, this report has its main goal to analyze the music class's faculties as a gathering together element of the transversal skills and integrated learning development, relating it with the ways of expression, concentration and creativity. We studied, as well, the capabilities of the Integrated Curricular Project to fully promote this curricular integration, near the above mentioned school class.

On this path, we followed the inquiry and action methodological parameters of qualitative nature to make this study, as well as the use of data collection instruments: observing each student and being aware of the field, photographic and student's production data.

The study results of this report, through the construction of an Integrated Curricular Project, suggest that the inherent job of Musical Education and its theoretical and practical specificities constitute as like a enhancer element of curricular integration as well as of integrated learning and traversal competences development.

Key words: Musical Education; Curricular Integration; Integrated Curricular Project; Integrated Learning; Transversal Competences.

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO.....	ii
AGRADECIMENTOS	vii
RESUMO	ix
ABSTRACT.....	xi
ÍNDICE GERAL.....	xiii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xvi
ÍNDICE DE TABELAS.....	xviii
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xix
INTRODUÇÃO	1
Introdução.....	3
CAPÍTULO I: Contexto de Intervenção e Definição da Investigação	5
Apresentação.....	7
1. Contexto de 1CEB – a Instituição, Colégio do Ave	7
1.1. Projeto Educativo da Instituição	9
1.2. Projeto Curricular de Escola	9
2. Caracterização da Turma.....	11
2.1. O 2.º Ano A.....	11
2.2. Projeto Curricular de Turma.....	13
3. O Projeto de Intervenção/Investigação	13
3.1. Definição da Intervenção/Investigação.....	13
3.2. Objetivos do Projeto de Intervenção/Investigação.....	15
CAPÍTULO II: Integração Curricular e contributos da Educação Musical na	
Educação Básica	17
Apresentação.....	19
1. A Educação Básica como Processo de Construção Humana.....	19
2. Currículo e Integração Curricular.....	24
2.1. Conceito de Currículo e Desenvolvimento Curricular.....	24
2.2. Integração curricular.....	27
2.3. Projeto Curricular Integrado.....	29
2.4. Currículo do 1CEB.....	33

3. A Música: o Papel da Educação Musical.....	34
3.1. O Contributo da Educação Musical para uma Aprendizagem Integral, Interdisciplinar, Multifacetada e Enriquecedora.....	36
3.2. Preponderância da Educação Musical para aquisição de competências transversais.....	39
CAPÍTULO III: Metodologia de Investigação	43
Apresentação.....	45
1. Enquadramento Metodológico.....	45
2. Problemática e Objetivos do Estudo	46
3. Estratégias e Instrumentos de Recolha de Informação.....	46
4. Plano e Cronograma de Investigação	48
CAPÍTULO IV: Projeto Curricular Integrado “A Música é Rock and Roll”	53
Apresentação.....	55
1. O Projeto “A Música é Rock and Roll”: como surgiu?	55
2. O que já sabemos? O que queremos descobrir? E como o vamos fazer?	56
2.1. Princípios Educativos da Ação Pedagógica	57
2.1.1. Princípios Educativos Psicopedagógicos	57
2.2.2. Princípios Educativos Sociológicos	58
2.2.3. Princípios Educativos Filosóficos	59
2.2. Desenho e Justificação do Núcleo Globalizador	60
2.3. Planificação do Projeto Curricular Integrado	62
2.3.1. Fase da Motivação.....	62
2.3.2. Fase de Desenvolvimento/Sistematização.....	63
2.3.3. Fase da Avaliação/Divulgação	64
2.4. Atividades Integradoras e Mapas de Conteúdos	64
2.4.1. Atividade Integradora “Classificação de Instrumentos”	65
2.4.2. Atividade Integradora “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”	67
2.4.3. Atividade Integradora “A Orquestra”	68
2.4.4. Atividade Integradora “Escreve bem!”	69
CAPÍTULO V: A Integração Curricular a partir da Educação Musical – Contributos do PCI	71
Apresentação.....	73
1. Descrição e Análise das Atividades Integradoras.....	73
1.1. Al “Classificação de Instrumentos”	73

1.2. AI “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”	82
1.3. AI “A Orquestra”	87
1.4. AI “Escreve bem!”	91
2. Avaliação e Análise Reflexiva do Projeto	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
Apresentação.....	105
Considerações Finais.....	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA.....	111
Referências Bibliográficas	113
Legislação Consultada	117
ANEXOS.....	119
Anexo 1: Notícia utilizada na AI “Classificação dos Instrumentos”	121
Anexo 2: Material utilizado para a elaboração de um texto alusivo à Música na AI “Classificação de Instrumentos”	122
Anexo 3: Guião de Trabalho - AI “Classificação de Instrumentos”	123
Anexo 4: Guião de Trabalho alusivo à exploração dos Três de Grupos de Instrumentos – Corda, Sopro e Percussão, trabalhados na AI “Classificação de Instrumentos”	126
Anexo 5: Peddy Paper realizado aquando a exploração do Grupo de Instrumentos de Sopro - AI “Classificação de Instrumentos”	128
Anexo 6: Mapa do Itinerário desde o Colégio do Ave até à Academia de Música – AI “Visita à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”	129
Anexo 7: Guião da Entrevista realizada ao Diretor da Academia de Música – AI “Visita à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”	130
Anexo 8: Exemplos de Guiões de Trabalho alusivos à Correção Ortográfica	131
Anexo 9: Questionário de Avaliação do PCI realizado aos Alunos.....	140

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 01 – Colégio do Ave (Guimarães).	7
Figura 02 – Rede esquemática para a integração curricular (Beane, 2002, p. 22).	29
Figura 03 – Paradigma Integrador de Currículo (Alonso, 1995, p. 5).	32
Figura 04 – Estrutura Curricular do 1CEB, de acordo com os Decretos-Lei n.º 91/2013 e n.º 176/2014.	34
Figura 05 – A Música no Currículo (ME/DEB, 2001, p. 169).	38
Figura 06 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado “A Música é Rock and Roll!”	61
Figura 07 – Desenho global da Atividade Integradora “Classificação de Instrumentos”	66
Figura 08 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Classificação de Instrumentos”.	66
Figura 09 – Desenho da Atividade Integradora “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”	67
Figura 10 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”	67
Figura 11 – Desenho global da Atividade Integradora “A Orquestra”	68
Figura 12 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “A Orquestra”	68
Figura 13 – Desenho global da Atividade Integradora “Escreve Bem!”	69
Figura 14 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Escreve Bem!”	69
Figura 15 – Texto sobre a Música, construído por uma aluna da turma 2.º ano A.	75
Figura 16 – Afixação do texto devidamente corrigido no placard destinado ao PCI.	75
Figura 17 – Exemplo de Guião Orientador da exploração do Instrumento de Corda - Guitarra, preenchido por uma aluna.	78
Figura 18 – Guiões Orientadores da exploração dos Instrumentos de Corda afixados no placard do PCI.	78
Figura 19 – Peças de puzzle dos instrumentos flauta transversal, saxofone e trompete - iniciação da exploração dos Instrumentos de Sopro.	79

Figura 20 – Apresentação de um dos cartazes alusivos aos Instrumentos de Percussão por parte de um grupo de alunos.	81
Figura 21 – Visita de Estudo: chegada à “Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”	84
Figura 22 – Concerto realizado por alunos e professores da “Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”.	84
Figura 23 – Entrevista ao Diretor Pedagógico, Professor Salvador, da Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá.	85
Figura 24 – Transcrição da Entrevista realizada ao Diretor Pedagógico - Professor Salvador, da Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá.....	86
Figura 25 – Representações/Ilustrações da visita de estudo à “Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”, recorrendo à técnica do pontilhismo.....	86
Figura 26 – “A Orquestra” da turma do 2.º ano A.	89
Figura 27 – Tabela de erros de um aluno e exemplo de gráfico alusivo à evolução do número de erros ortográficos.	93
Figura 28 – Caderno de Regras Ortográficas, realizado por um aluno.	95
Figura 29 – Notícia “Jovem que só tem uma mão é pianista de sucesso”.	121

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 01 – Cronograma das estratégias pedagógicas e de avaliação a implementar.	49
Tabela 02 – Plano de Atividades/Cronograma de Investigação (correspondentes ao desenvolvimento do PCI).....	49
Tabela 03 – Tabela da Fase Motivação/Recolha de Conhecimentos Prévios.	62
Tabela 04 – Tabela da Fase Desenvolvimento/Sistematização.	63
Tabela 05 – Tabela da Fase Avaliação/Divulgação.	64
Tabela 06 – Planificação sucinta da Atividade Integradora “Classificação de Instrumentos”.	82
Tabela 07 – Planificação sucinta da AI “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”.	87
Tabela 08 – Planificação sucinta da AI “A Orquestra”.	91
Tabela 09 – Planificação sucinta da AI “Escreve Bem!”.	96

SIGLAS E ABREVIATURAS

- 1CEB** – 1.º Ciclo do Ensino Básico
- AI** – Atividade Integradora
- LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo
- NEE** – Necessidades Educativas Especiais
- PCE** – Projeto Curricular de Escola
- PCI** – Projeto Curricular Integrado
- PCT** – Projeto Curricular de Turma
- PEI** – Projeto Educativo da Instituição
- PROCUR** – Projeto Curricular e Construção Social

INTRODUÇÃO

Introdução

O presente trabalho de investigação surge no âmbito da Unidade Curricular “Prática de Ensino Supervisionada (PES) II”, integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Este relatório constitui-se como um relato detalhado do plano de intervenção pedagógica, no que concerne aos pressupostos da investigação, demarcando-se como um instrumento profundamente reflexivo de todo o processo de investigação-ação concretizado.

A intervenção, e, por conseguinte, o projeto de investigação, desenvolveu-se com um grupo de crianças do 2.º Ano, turma A, do Colégio do Ave, em Guimarães, no ano letivo 2012/2013. Este trabalho foi consubstanciado com base nos parâmetros da investigação-ação, o que faz com que prime pela pesquisa e estudo permanentes e pela análise reflexão constante sobre a ação, com o objetivo de melhorar o processo de ensino-aprendizagem das crianças envolvidas.

A temática deste projeto de investigação-ação é “A Educação Musical e a Integração Curricular: Contributos do Projeto Curricular Integrado” e os seus objetivos são, essencialmente, analisar as potencialidades da Educação Musical como elemento aglutinador do desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagens integradas, relacionando-as com a expressividade, a concentração e a criatividade, e estudar as potencialidades do Projeto Curricular Integrado para promover essa integração curricular, em colaboração com o grupo de crianças referido anteriormente.

Assim, quanto à topografia do trabalho apresentado, este é constituído na sua íntegra por seis capítulos, a saber: Capítulo I - Contexto de Intervenção e Definição da Investigação; Capítulo II - A Educação Básica e os Contributos da Educação Musical; Capítulo III - Metodologia de Investigação; Capítulo IV - Projeto Curricular Integrado “A Música é Rock and Roll”; Capítulo V - A Integração Curricular a partir da Educação Musical: Contributos do PCI; e um último capítulo denominado Considerações Finais.

No **Capítulo I** apresenta-se uma súmula de informações concernentes ao contexto de prática pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB), que o permitem caracterizar e conhecer, tendo por base os documentos da instituição e da turma do 2.º Ano, turma A, tais como Projeto Educativo da Instituição, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma. De igual modo, neste capítulo são enunciados os pressupostos que levaram à definição da problemática em estudo, e conseguinte construção do projeto em evidência, e os seus objetivos primordiais.

No **Capítulo II** concretiza-se um enquadramento de cariz empírico que serve de sustentação teórica para a construção deste relatório de investigação. Neste sentido, em primeira instância, realiza-

se uma abordagem teórica à Educação Básica e ao Sistema Educativo Português, de acordo com as Leis e Decretos-Lei enunciados, que, por sua vez, se regem pela Constituição Portuguesa. De seguida, consubstancia-se uma conceptualização do conceito de Currículo, interrelacionando-o com desenvolvimento curricular, a integração curricular e a metodologia do Projeto Curricular Integrado (PCI) – *constructo* curricular enquanto suporte para o desenvolvimento da intervenção pedagógica e do projeto de investigação. Por último, num terceiro momento, expõe-se uma abordagem à Educação Musical, analisando-se o seu contributo para uma aprendizagem integradora e multifacetada, bem como a sua pertinência para a aquisição de competências transversais.

No **Capítulo III** alude-se ao procedimento metodológico adotado para fundamentar este estudo, o qual confere ênfase à natureza qualitativa da investigação e à metodologia de investigação-ação, a qual orienta, em termos gerais, o processo investigativo. Além disso, retomam-se os objetivos do projeto de investigação, explanam-se os instrumentos de recolha de dados a que se recorreu e, por fim, alude-se quer ao plano de intervenção geral alavancado, quer às estratégias delineadas, de acordo com os momentos de intervenção/atividades planeados.

No **Capítulo IV** discorre-se acerca da intervenção pedagógica, tendo por base o desenvolvimento do PCI “A Música é Rock and Roll”. Assim, apresentam-se vários aspetos que detalham o desabrochar e a construção de projeto, nomeadamente, os objetivos do PCI, o núcleo globalizador e as competências transversais, os princípios educativos da ação pedagógica, as questões geradoras das atividades integradoras, dentro das quais se destacam o desenho global e o mapa de conteúdos de cada uma.

No **Capítulo V** descreve-se e procede-se à análise reflexiva das atividades integradoras, já apresentadas no Capítulo IV, na medida em que estas se encontram intrinsecamente relacionadas com o projeto de investigação, logo essenciais e pertinentes para avaliar a consecução dos objetivos do projeto de investigação. A informação recolhida e apresentada é analisada à luz dos contributos teóricos já mencionados em capítulos anteriores.

Por fim, no último capítulo deste relatório de investigação, denominado **“Considerações Finais”**, emerge uma reflexão entre as perspetivas teóricas e a sua justaposição à prática. Considera-se ainda questões relativas ao desenvolvimento profissional, que engloba os desafios, contribuições, limitações e aprendizagens ao longo de todo o envolvimento investigativo e interventivo.



CAPÍTULO I:

Contexto de Intervenção e Definição da Investigação

Apresentação

Para a constituição deste projeto de investigação-ação tornou-se primordial recolher informações inerentes ao contexto de prática pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1CEB). Deste modo, o presente capítulo discorre sobre a análise dos documentos da instituição e da turma em questão, tais como o Projeto Educativo da Instituição, o Projeto Curricular de Escola e o Projeto Curricular de Turma.

Assim, a construção do Projeto de Intervenção, além de assentar na análise dos documentos referenciados, ainda se baseia na observação diária em sala de aula, o que, por sua vez, permitiu projetar uma intervenção contextualizada e especificamente direcionada às necessidades e características das crianças envolvidas.

1. Contexto de 1CEB – a Instituição, Colégio do Ave ¹

O Colégio do Ave, representado na figura que se segue (Figura 01), localiza-se na freguesia de Creixomil a, aproximadamente, dois quilómetros do centro da cidade de Guimarães e é uma instituição de carácter particular. Este colégio possui infraestruturas que permitem garantir um funcionamento pedagógico adequado à frequência escolar de crianças de diferentes níveis etários.



Figura 01 – Colégio do Ave (Guimarães).

¹ Informações recolhidas a partir de documentos relativos à Instituição.

Neste seguimento, a instituição referida, no que concerne ao seu espaço físico, encontra-se dividida em três partes: Edifício 1, 2 e 3. Quanto ao Edifício 1, devemos referir que este é composto por três pisos. No primeiro piso, encontramos a entrada principal e três salas para a receção/acolhimento, acessos ao exterior e interior por rampas, escadas e elevador. No segundo piso, o qual é destinado à Creche e ao Pré-Escolar, encontramos seis salas de atividades, duas salas de repouso, acessos ao exterior e interior por rampas, escadas e elevador e uma ligação direta ao Edifício 2. Por fim, ainda no Edifício 1, existe um piso concernente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, o qual é constituído por oito salas de aula (duas para cada ano de escolaridade), acesso ao exterior e interior por rampas, escadas e elevador.

Já no que respeita ao Edifício 2, este está dividido em quatro pisos, dispondo os mesmos de lavandaria e rouparia, zonas técnicas, balneários/vestiários, aparcamentos de apoio e acessos ao exterior e interior. Além disso, possui também uma entrada principal e acessos à secretaria/receção, atendimento e arquivo, à cozinha e às zonas complementares (sala polivalente: refeitório e bar) e às instalações sanitárias. Neste edifício, podemos verificar a existência de dois pisos: um destinado ao ginásio, aos balneários/vestiários, à sala de expressão, à sala do pessoal não docente e à biblioteca e outro designado à sala multimédia, ao gabinete médico, ao gabinete da direção, à sala de professores e à sala de reuniões.

Relativamente ao Edifício 3, este é constituído pelo piso onde se encontra a entrada principal e por salas específicas, tais como: Laboratórios de Ciências e Física e Química, Sala de Música, Sala de Informática, Sala de Educação Visual e Tecnológica e Sala de Educação Visual e Sala de Apoio às Atividades. De igual modo, acondiciona dez salas destinadas às atividades letivas do 2.º e 3.º Ciclos. É de referir que, em cada piso ou área existem sempre instalações sanitárias e uma ligação direta aos restantes edifícios.

No que concerne ao número de alunos, no ano letivo 2012/2013, a instituição albergava cerca de 390 crianças e adolescentes, os quais estavam distribuídos pelas diferentes valências. Neste sentido, ao ter em conta todas estas crianças e ao tentar atender à realidade de cada uma, a instituição elabora um plano de atividades fundamentado por um projeto pedagógico, pensado pela equipa pedagógica da instituição. É de realçar que, além das atividades pedagógicas necessárias para uma adequada aprendizagem e desenvolvimento das crianças, a instituição organiza frequentemente eventos que estão, geralmente, associados a épocas festivas e que servem também para estimular a participação dos encarregados de educação na rotina do Colégio.

Como suma, são visíveis as boas condições, quer em termos de infraestruturas, quer no que respeita aos materiais presentes nas salas, o que contribui para que o processo de ensino-aprendizagem seja mais proveitoso e harmonioso.

1.1. Projeto Educativo da Instituição ²

O Projeto Educativo da Instituição (PEI) confere relevo aos valores intrínsecos do Colégio do Ave, ao refletir a identidade, os princípios e os propósitos próprios desta instituição. Deste modo, devo referir que a finalidade primordial deste documento é alicerçar, fundamentar, articular e orientar todo um conjunto de práticas pedagógicas inerentes ao contexto educativo.

Por conseguinte, este documento discorre acerca da caracterização da escola, onde se destaca o meio envolvente e os recursos físicos e humanos (pessoal docente e não docente); a estrutura organizativa da instituição; os perfis dos profissionais de educação; os princípios e os valores que sustentam a atuação do Colégio do Ave; os objetivos gerais; as práticas de literacia; a abertura à comunidade; a articulação das distintas valências educativas; a importância de uma formação contínua e, por fim, a avaliação.

Em remate, realça-se que o PEI ambiciona contribuir de uma forma positiva para a formação de uma base consistente do processo educativo de cada criança, ao longo de toda a vida, de modo a que esta se sinta parte integrante da sociedade em que coabitamos. Desta forma, é fundamental que se definam princípios e valores para a construção de um projeto deste tipo, para que fomente uma aprendizagem significativa e situada, ao ter intrínseco a si um modelo de aprendizagem humanista, ecológico e social-construtivista.

1.2. Projeto Curricular de Escola ³

O Projeto Curricular de Escola (PCE) denomina-se “O Sabor do Saber” e está dividido em Atividades Integradoras e Subprojectos, no sentido de ser possível a cada educador/professor efetivar uma contextualização que se denote pela significatividade, coerência e ponderação das orientações curriculares nacionais.

² Informações recolhidas a partir de documentos relativos à Instituição.

³ Informações recolhidas a partir de documentos relativos à Instituição.

Assim, é de mencionar que além do que foi referido anteriormente, o PCE evidencia que se deve realizar um trabalho que, por um lado, dê atenção às características dos alunos e às competências a desenvolver e, por outro, concretize uma interligação real de todas as áreas curriculares disciplinares e áreas curriculares não disciplinares. Deste modo, é de salientar que o trabalho inerente ao currículo deve objetivar, de forma clara e estruturada, os princípios, objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação a empreender.

Além disso, o PCE patenteia o empenho e o trabalho que se pretende que seja desenvolvido nesta instituição, para que se possa concretizar uma articulação bem conseguida entre as valências que a constituem e a oferta educativa do Colégio do Ave.

Neste seguimento, na parte referente à Educação Pré-Escolar são aclarados os princípios gerais, os objetivos pedagógicos e as “Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar” (1997)⁴ no que concerne à definição e às funções desta. De igual modo, são de ressaltar as orientações globais para o profissional de educação de infância, a abordagem sistémica e ecológica do ambiente educativo, a organização do grupo, do espaço e do tempo, as áreas de conteúdos e, por fim, as áreas da formação pessoal e social, da expressão e comunicação e do conhecimento do mundo.

Já na parte relativa ao 1.º Ciclo são considerados o plano curricular respeitante ao 1CEB, a componente de carácter transversal, as áreas curriculares disciplinares e as áreas curriculares não disciplinares e as competências específicas a desenvolver, tendo como referência a área curricular em questão.

Relativamente à parte que respeita ao 2.º Ciclo, o documento cinge-se ao plano curricular inerente ao 2.º Ciclo. Do igual modo, se pode mencionar o mesmo acerca do 3.º Ciclo, última valência oferecida pela instituição em questão.

Por conseguinte, no documento em destaque são explicitadas a estrutura curricular, nomeadamente as metas de aprendizagem, os departamentos alusivos às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

Por último, é referenciada uma abordagem à “Oficina de Artes”, à articulação curricular entre os distintos ciclos de ensino, à avaliação dos alunos – onde se demarcam os princípios, os intervenientes,

⁴ Sabemos que, entretanto, foram publicadas, em 2016, as novas “Orientações curriculares para a educação pré-escolar” (Silva et al., 2016), sob a égide da Direcção-Geral da Educação.

o âmbito, as modalidades de avaliação e a nomenclatura a utilizar nas fichas de avaliação sumativa –, ao Projeto Curricular de Turma (PCT) e à avaliação do PCE.

Em síntese, é de evidenciar o facto do PCE ter como uma das suas inquietações prementes a necessidade de impulsionar a qualidade do ensino ministrado no Colégio do Ave para que o desenvolvimento integral e estruturado de cada criança, tanto a nível cognitivo, afetivo, social e psicomotor, possa vir a ser conseguido.

2. Caracterização da Turma

2.1. O 2.º Ano A

A turma A, do 2.º ano, da valência do 1.º Ciclo do Colégio do Ave é constituída por 14 alunos, dos quais oito são do sexo masculino e seis do sexo feminino. É de referir que 10 destas crianças ingressaram no 1CEB com apenas cinco anos de idade e, deste modo, na época coincidente com o estágio curricular, algumas destas crianças ainda tinham 6 anos de idade.

Os alunos deste grupo turma, ao ter por base o quadro socioeconómico do contexto em questão, provém de famílias que pertencem à classe média-alta. Já no que concerne à tipologia das famílias, o número de irmãos, varia entre 0 a 3, no entanto, verifica-se uma grande prevalência de crianças que não têm nenhum irmão (sete crianças nesta situação). As restantes crianças apresentam a seguinte composição familiar: quatro alunos têm um irmão, dois alunos têm dois irmãos e apenas um aluno tem três irmãos.

Em relação à estrutura familiar das crianças desta turma, esta é funcional e estável, verificando-se apenas a situação de duas delas viverem com a mãe à semana e com o pai ao fim de semana e/ou nas férias. Quanto ao percurso escolar dos encarregados de educação, é de mencionar que possuem: o grau de mestrado – dois, o grau de licenciatura – onze, o grau do ensino secundário – nove, o grau do ensino básico (2.º e 3.º Ciclos) – cinco. Consequentemente, torna-se expectável que com estes níveis de habilitações escolares, as expectativas dos encarregados de educação acerca do percurso escolar dos seus filhos sejam altas.

É de referir que da turma faz parte uma criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), especificamente, com Síndrome de Asperger. Deste modo, para que a criança possa potencializar o desenvolvimento de todas as suas capacidades pessoais, durante o horário letivo, além do apoio em

sala de aula, usufrui de apoio com uma professora de educação especial e com uma psicóloga, que se dirige à instituição e acompanha o aluno, dentro da sala de aula. Esta última profissional pertence a uma instituição que se chama “O Fio de Ariana”, com sede no Porto, que tem como metodologia de trabalho a avaliação objetiva, o apoio integrado à criança, o apoio à família, o trabalho multidisciplinar e a articulação com clínicos, educadores e outros elementos significativos.

Por conseguinte, a criança anteriormente referida tem momentos em que requer uma maior atenção e disponibilidade dos adultos, no entanto, todo o restante grupo reage muito bem à situação e compreende a relevância que lhe é conferida. Neste sentido, o grupo pode ser caracterizado como participativo, empenhado e detentor de um sentido de ajuda e amizade entre os colegas. Em diversos momentos, principalmente em situações incidentes sobre o aluno com NEE, o valor da ajuda entre colegas esteve patente o que, por sua vez, favorece um bom ambiente sócio afetivo da turma.

Relativamente à relação entre a professora e os alunos, torna-se perceptível a colaboração dinâmica entre ambos os intervenientes, na medida em que os alunos demonstram um notório interesse por aprender e, por sua vez, a professora trabalha no sentido de “alimentar”, de uma forma lúdica e pedagógica, toda esta vontade de adquirir conhecimento. Assim, os alunos mostram compreender que obedecer às regras, acordadas entre a professora e os alunos, é essencial para que o “jogo da aprendizagem” flua naturalmente, de um modo sistemático e estruturado.

O horário da turma com a professora titular de turma é das 9 horas às 16 horas e 30 minutos, ocorrendo dois intervalos: um da parte da manhã, entre as 10 horas e 45 minutos e as 11 horas e 15 minutos, e outro na hora de almoço, entre as 13 horas e as 14 horas e 30 minutos.

Neste sentido, as aulas coadjuvadas, tais como, Educação Moral e Religiosa Católica, Expressão e Educação Físico-Motora, Expressão e Educação Musical, Inglês e TIC são realizadas durante o período do horário referido anteriormente. Quanto às áreas curriculares disciplinares de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, estas não têm um bloco próprio para a sua leção, ou seja, os conteúdos das três áreas são abordados de um modo interligado e sistemático durante o horário letivo.

Para finalizar, é de considerar que todo o trabalho da equipa pedagógica da instituição favorece o melhor desenvolvimento pedagógico e pessoal, quer dos alunos, quer dos professores, o que torna exequível uma boa relação entre as duas partes, bem como a destes com a instituição.

2.2. Projeto Curricular de Turma

O PCT está subjacente ao Projeto Curricular Integrado (PCI), deste modo, a conceção, os conteúdos, os objetivos, o processo de construção, as formas de acompanhamento e as formas de avaliação são desenvolvidas, em simultâneo, com a explicitação, concretização e avaliação do PCI.

Por conseguinte, ao iniciar a prática pedagógica, verificou-se que o PCT ainda não tinha sido construído pela professora titular de turma e pelos seus alunos. Assim, tanto eu, como a minha colega de estágio, vislumbramos a oportunidade de, ao construir um PCI, sermos capazes de dar resposta ao PCT. Deste modo, torna-se essencial citar que o PCT desta turma se concretiza no PCI denominado “A Música é Rock and Roll!”, o qual será explicitado mais adiante.

3. O Projeto de Intervenção/Investigação⁵

3.1. Definição da Intervenção/Investigação

Como mote introdutório, evidencio que o processo educativo reconhece à criança um papel ativo e reflexivo ao identificá-la como promotora do seu desenvolvimento e construtora, em plena atividade, da sua aprendizagem situada e significativa, o que se encontra manifesto nos princípios orientadores da ação pedagógica, nos programas para o 1CEB:

Os programas propostos para o 1.º Ciclo implicam que o desenvolvimento da educação escolar, ao longo das idades abrangidas, constitua uma oportunidade para que os alunos realizem experiências de aprendizagem ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efetivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.

– As aprendizagens ativas pressupõem que os alunos tenham a oportunidade de viver situações estimulantes de trabalho escolar.

– As aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança (ME/DEB 2004, p. 23).

Por conseguinte, o papel do professor é mediar todo este processo educativo, de modo a permitir a consecução de vivências escolares que vão de encontro às experiências prévias dos alunos, sem descuidar as suas características, potencialidades e interesses. O professor deve, assim,

⁵ Informações recolhidas a partir de documentos referentes à organização curricular e à prática pedagógica da Professora Cooperante.

proporcionar aos seus alunos situações de desenvolvimento e impulsionar a aprendizagem e assimilação de novos saberes, inerentes ao currículo escolar e à vida em sociedade, ao ter por base as concepções e conhecimentos destes.

Além disso, a mediação do professor deve, conscientemente, incitar a uma sistematização contínua de aquisição e consolidação de atitudes, valores e aprendizagens diversificadas e significantes para a vida de cada criança. A postura a adotar deve ter por base uma perspectiva construtivista da aprendizagem, onde se dê lugar à expressão e à autonomia e, ainda, à plena realização pessoal e coletiva de todos os alunos.

Neste sentido, é de mencionar que a temática inerente ao PCI se prendeu com as expressões artísticas, nomeadamente, a Educação Musical e que esta escolha se deveu a três motivos primordiais. Em primeira instância, a Música sempre foi uma área de grande interesse para mim ao longo de todo o meu percurso pessoal e académico; em segundo, registei nas observações que precederam o estágio curricular que o grupo de crianças sempre demonstrou uma motivação intrínseca muito patente nas aulas de Educação Musical em que estive presente; em terceiro, o carácter transversal e multifacetado que a Música possui, na medida em que nos permite trabalhar e explorar os conteúdos das distintas áreas curriculares inerentes ao Currículo do 1CEB de um modo interligado e integral.

Assim, ao ter em conta tudo o que foi explanado anteriormente e, após a observação e reflexão cuidada acerca do contexto educativo supracitado, considerei que se tornava essencial ponderar a problemática da aquisição do conhecimento de uma forma integrada ao nível do 1CEB. Desta forma, surgiu como pertinente a proposta de construção de um PCI, por todos os motivos já referenciados e, ainda, por este se denotar como promotor da construção do conhecimento, de um modo global e integrado.

Em síntese, podemos, assim, dizer que o projeto de investigação acaba por praticamente decalcar o estágio, na sua globalidade, ou seja, todo o projeto de intervenção para o estágio, não havendo propriamente um projeto/plano específico e exclusivo para a investigação, pois esse projeto refere-se à intervenção na sua globalidade, que resulta nas intenções da investigação que queremos desenvolver. Neste caso, o projeto de intervenção do estágio assume-se como o projeto de investigação. Veja-se que, no caso do projeto de investigação da minha colega de estágio, este cinge-se à Atividade Integradora “Escrever Bem!”, para trabalhar as questões da correção ortográfica, que está integrada numa intervenção mais global, o Projeto Curricular Integrado. Este faz parte das minhas

intenções de investigação, nomeadamente ao querer perceber como a Educação Musical promove a integração curricular, no âmbito do desenvolvimento de um PCI.

3.2. Objetivos do Projeto de Intervenção/Investigação

Os objetivos gerais de investigação que pretendo desenvolver através da realização do PCI supramencionado, e que são alvo da minha atenção do ponto de vista do plano de realização do estudo, relacionam-se com questões da pertinência do trabalho curricular e pedagógico a partir da área curricular da Educação Musical. Releva-se o interesse em estudar como alguns dos conteúdos específicos da Educação Musical podem promover o desenvolvimento da expressividade, da concentração e da criatividade, tornando o aluno mais capaz do ponto de vista da comunicação e da sua integração social. Ambiciono ainda perceber como esta área pode ser catalisadora e mobilizadora do trabalho integrado no 1CEB, através da construção de um PCI.

Assim, no que respeita à organização do currículo e à intervenção pedagógica, que estruturam os processos de investigação, os objetivos são os seguintes:

- Fomentar a aquisição, assimilação e concretização de saberes em torno da Educação Musical, relacionados com a expressividade, a audição, o ritmo, a melodia e o conhecimento sobre os instrumentos, a concentração e a criatividade;
- Promover o desenvolvimento do currículo de forma integrada a partir dos conhecimentos e experiências trabalhadas na área de Educação Musical, de acordo com a interdisciplinaridade que lhe está subjacente;
- Construir um PCI que vá ao encontro dos interesses e motivações intrínsecas dos alunos em questão, nomeadamente aos que se manifestaram quanto aos conhecimentos, competências e experiências da área de Educação Musical;
- Romper as fronteiras disciplinares, ao considerar que o conhecimento contextualizado advém da prática interdisciplinar no âmbito da integração curricular no 1CEB.

Quanto o impacto do desenvolvimento do PCI nas aprendizagens dos alunos, almejo averiguar os seguintes objetivos:

- Fomentar a aquisição de aprendizagens concernentes a aspetos relacionados com a Expressão e Educação Musical: instrumentos, artistas, géneros musicais;

- Incitar à utilização da Língua como instrumento de aprendizagem e de planificação de atividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas);
- Estimular a utilização de processos simples de conhecimento da realidade que nos rodeia (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar) e assumir uma atitude de permanente investigação e experimentação;
- Implementar atividades em que o aluno seja o construtor ativo do seu conhecimento, de modo a centrar o ensino no aluno;
- Favorecer a participação ativa e a construção de conhecimentos de todos os alunos da turma já referenciada;
- Promover aprendizagens significativas através de metodologias ativas, investigativas, reflexivas e colaborativas;
- Impulsionar nos alunos atitudes e valores de igualdade, solidariedade, democracia, cidadania, responsabilidade, espírito de equipa, entre outros.

Por fim, quanto às implicações do trabalho curricular e pedagógico do professor, através da construção do PCI, podem ser elencados os seguintes objetivos:

- Procurar crescer pessoal e profissionalmente durante esta etapa crucial do meu percurso académico;
- Verificar o impacto desta experiência no desenvolvimento profissional de estagiária em contexto do 1CEB.



CAPÍTULO II: Integração Curricular e contributos da Educação Musical na Educação Básica

Apresentação

O segundo capítulo pondera acerca do enquadramento teórico que suporta o presente projeto de investigação, o qual pressupõe uma revisão de literatura sustentada e direcionada aos temas em investigação. Neste sentido, em primeira instância, inicia-se uma abordagem à Educação Básica e ao Sistema Educativo Português, considerando a educação escolar como “uma das diferentes práticas sociais mediante as quais se ajuda o ser humano a desenvolver todas as suas capacidades pessoais, num determinado contexto cultural” (Alonso, 1996, p. 6).

Prossegue-se com uma conceptualização do conceito de Currículo, no qual se integram o desenvolvimento curricular, a integração curricular, a metodologia do Projeto Curricular Integrado – *constructo* curricular que delinea uma aprendizagem integrada, transversal e globalizadora.

Num terceiro momento, concretiza-se uma abordagem à Educação Musical e analisa-se o seu contributo para uma aprendizagem globalizadora, multifacetada e enriquecedora e a sua pertinência para a aquisição de competências transversais.

1. A Educação Básica como Processo de Construção Humana

A realidade educativa deve ser encarada como mutável e como alicerce de uma sociedade, na medida em que, segundo Castro (2012),

As mudanças ocorridas na sociedade, nos últimos anos, têm levado ao aparecimento de novas realidades educativas e desencadeado um acréscimo de exigências feitas aos professores e à Escola, valorizando-se mais a capacidade de atualização, adaptação e uso de conhecimentos, procedimentos e comportamentos do que a mera aquisição dos mesmos, o que leva à necessidade de se conceber a formação com base em modelos que permitam ao sujeito gerir as suas necessidades de intervenção de forma mais autónoma e ativa (Castro, 2012, p. 25).

Assim, a educação objetivada pela ação da escola deve ser um dos pilares da sociedade e não deve, em tempo algum, ser colocada à margem, especialmente nos tempos que atravessamos, que assentam numa conjetura complexa, nomeadamente, em termos socioeconómicos. Na medida em que, as “realidades sociais dos tempos presentes e a relevância que o conhecimento e a capacidade para aprender têm nas sociedades modernas exigem uma cada vez maior e mais cuidada atenção à educação nas primeiras idades” (CNE, 2008, p. 11).

Neste sentido, a educação não deve ser delegada para segundo plano, mas encarada como um

propulsor da concretização futura da sociedade, uma vez que é através desta que podemos fomentar atitudes e valores tão prementes para uma vivência que permita a constituição de uma comunidade democrática e ativa. Até porque o importante é que, segundo Mendiburu (2001)⁶,

a educação e as práticas educacionais associadas se acumulam em contextos de desenvolvimento que tornam o futuro da espécie humana mais esperançoso; um futuro em que a igualdade, a solidariedade e a coerência social são o horizonte que embarca as pessoas em projetos futuros (Mendiburu, 2001, p. 226).

Deste modo, é de relevante importância o trabalho permanente e sistemático que se promove, diariamente, para e com as crianças na escola. A potencialização dos saberes e das competências e a promoção de valores são fulcrais para a plena valorização do individual e do coletivo, de modo a operar uma inclusão efetiva.

A construção de ambientes que sejam impulsionadores da sociabilização e da participação ativa, reflexiva e cívica de cada indivíduo são parte integrante das finalidades a que a educação se propõe. Para que possamos interpretar a “educação como um processo ativo e contínuo de construção humana (desenvolvimento), realizado através da interação (mediação) com o meio/cultura (aprendizagem), tendente à consecução da autonomia pessoal (consciência e responsabilidade) e da cidadania (integração ativa e crítica na comunidade)” (Alonso, 1996, p. 6).

A educação escolar tem, como principal objetivo, promover o desenvolvimento integral de cada criança, no sentido de fomentar o seu crescimento a nível cognitivo, afetivo, social e psicomotor. Por conseguinte, a criança deve beneficiar de “uma educação que vise ao desenvolvimento da personalidade humana e das suas potencialidades” (Araújo & Araújo, 2007, p. 121). É assim primordial que, ao longo de todas as etapas educativas se promova, conforme Portugal refere (2008),

o desenvolvimento de uma autoestima positiva/saúde emocional, desenvolvimento físico e motor, estimular o desenvolvimento do raciocínio e pensamento conceptual, o ímpeto exploratório e a atitude de compreensão do mundo físico e social, valorizar-se a competência social, a expressão e comunicação, a capacidade de auto-organização e iniciativa, a criatividade e, sobretudo, construir-se a atitude básica de ligação ao mundo, crucial ao desenvolvimento de um cidadão emancipado (CNE, 2008, p. 52).

A escola é um dos ambientes propulsores de aprendizagem e, enquanto instituição social

⁶ Apesar de algumas das leituras efetuadas para a concretização deste trabalho terem sido realizadas nas línguas originais, tomou-se a opção de traduzir os excertos que se consideraram pertinentes integrar nas nossas reflexões.

educativa, possui três funções primordiais, segundo Alonso (1996),

- a) função cultural: facilitar a assimilação e reconstrução significativa da «cultura» e do «conhecimento» enquanto patrimónios da sociedade;
- b) função personalizadora: desenvolver de forma equilibrada todas as capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras do indivíduo como pessoa;
- c) função socializadora: possibilitar a integração na sociedade de forma crítica e participativa (Alonso, 1996, p. 6).

No mesmo sentido, Silva (2017, p. 39) refere que “a educação básica obrigatória é um projeto que assume funções diversas, muito de acordo com as expectativas diferenciadas dos grupos que constituem as sociedades modernas, em si plurais e dinâmicas”. Assim, conforme refere Gimeno (2000, citado por Silva, 2017, p. 39), numa perspetiva benigna, ou seja, “de acordo com a crença que com a educação se alcança o bem-estar e a plenitude para os indivíduos e para a sociedade, podemos agrupar os fins e os objetivos que dão sentido à educação em quatro grandes áreas”, a saber: a) “a fundamentação da democracia”, trabalhando desde cedo os princípios básicos do funcionamento das sociedades democráticas; b) “estímulo para o desenvolvimento da personalidade do sujeito”, na procura do seu desenvolvimento pleno, seja cognitivo, afetivo, social e psicomotor; c) “a difusão e o incremento do conhecimento e da cultura em geral”, na expectativa que isso contribui para o desenvolvimento das sociedades e para o bem-estar e a integração de todos nessas mesmas sociedades; d) “a integração dos sujeitos no mundo”, por forma a que façam uma integração crítica, ativa e participativa no mundo em que vivemos; e e) “custódia dos mais jovens, substituindo nesta missão a família”, no sentido de ajudar as famílias na guarda das crianças e a trabalhar a disciplina e comportamentos considerados congruentes com a vida em sociedade.

A aprendizagem baseia-se, impreterivelmente, na ligação entre o que já está apreendido e aquilo que nos é apresentado numa nova situação de aprendizagem. Assim, de acordo com Azevedo (2000),

aprender consiste, em última análise, em transferir para uma situação nova o que foi adquirido na situação inicial de aprendizagem. A transferência implica, a nível de uma situação totalmente nova, uma atividade de recontextualização, o que constitui o último passo no domínio de uma competência (Azevedo, 2000, p. 24).

A educação formal preconiza que os processos de ensino e aprendizagem incorporem a realidade cultural de cada criança e que a escola e a sociedade “tomem consciência das múltiplas infâncias que no seu interior coexistem, e as tratem com os dispositivos diferenciados que possibilitem a sua educação e integração plena” (CNE, 2008, p. 187).

Dizer, por fim, que, de acordo com Silva (2017, p. 32), faz sentido pensar numa educação básica que se desliga dos limites da escolaridade obrigatória, pois esta incorpora atualmente níveis de ensino cuja designação aponta para níveis secundários dos sistemas educativos. Como sabemos, o ensino secundário em Portugal, está já dentro daquilo que é a escolaridade obrigatória, desde o ano de 2009, deixando de haver uma correlação linear entre Ensino Básico e obrigatoriedade da escolaridade até a esse nível de ensino. Estamos, assim, mais de acordo com a ideia de que interessa

falar de uma educação básica, que se desliga dos limites da escolaridade obrigatória, que em si encerra outros objetivos que podem estar para lá das aprendizagens e experiências consideradas básicas, entendidas como oferta formativa de base sobre as quais se constroem percursos alternativos de formação com flexibilidade e orientação de interesses. Os alunos completam, dessa forma, um ciclo de escolaridade básica, no sentido de sustentar o prosseguimento da escolaridade para a preparação do ingresso nos estudos superiores e/ou a inserção no mercado de trabalho (Silva, 2017. p. 32).

Por conseguinte, e após refletir acerca da educação como fator preponderante para a construção humana e do papel da escola, é importante evidenciar o documento legislador da educação básica no nosso país, a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSE), Lei n.º 46/1986, onde são identificados os princípios e organização da Educação Básica. O documento referido foi aprovado pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e sofreu alterações em 19 de setembro de 1997 (Lei n.º 115/97), em 30 de agosto de 2005 (Lei n.º 49/2005) e em 27 de agosto de 2009 (Lei n.º 85/2009)⁷, tendo esta última sofrido uma primeira alteração a 3 de julho (Lei n.º 65/2015)⁸.

A LBSE delibera à educação básica um caráter universal, obrigatório e gratuito, na medida em que “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” (Diário da República, 1986, p. 3068) e em que o Estado Português tem como responsabilidade “promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efetiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares” (Diário da República, 1986, p. 3068). Além disso, é de destacar que a LBSE explicita uma educação em que se contribua para o desenvolvimento do indivíduo, nas suas características pessoais e sociais (Artigo 2.º, Ponto 4) e, ainda que esta impulsiona,

⁷ 1.ª Alteração: regimes de acesso ao ensino superior; sistemas de graus e sistemas de formação de educadores de infância e professores.

2.ª Alteração: organização da formação superior (objetivos, acesso ao ensino superior, sistema de créditos europeu, graus académicos, ciclos de estudos (licenciatura, mestrado e doutoramento – Processos de Bolonha).

3.ª Alteração: estabelece o regime de escolaridade obrigatória; consagra a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 5 anos de idade.

⁸ Estabelece a universalidade da educação pré-escolar para crianças a partir dos 4 anos de idade.

o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (Diário da República, 1986, p. 3068).

O Sistema Educativo Português concebe a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extracurricular. Neste sentido, a Educação Pré-Escolar coaduna-se como o complemento à ação concretizada pela educação familiar; a Educação Escolar constitui-se pelos Ensinos Básico, Secundário e Superior, adota metodologias especiais e, além disso, compreende atividades de ocupação de tempos livres; a Educação Extracurricular “engloba atividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e atualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional e realiza-se num quadro aberto de iniciativas múltiplas, de natureza formal e não formal” (Diário da República, 1986, p. 3069).

A Educação Pré-Escolar pretende “estimular as capacidades de cada criança”, “contribuir para a estabilidade e segurança afetivas da criança”, “desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado ao de liberdade”, “fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos (...) tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade” (Diário da República, 1986, p. 3069). Esta valência da educação destina-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no 1CEB.

A Educação Escolar compreende o Ensino Básico e Secundário, sendo que o primeiro se encontra dividido em três ciclos de ensino sequenciais, sendo o primeiro de quatro anos, o segundo de dois anos e o terceiro de três anos, o que perfaz uma duração de nove anos da valência em evidência. Além disso, o Ensino Básico possui um caráter universal, obrigatório e gratuito. Esta gratuidade é evidenciada ao se abranger “propinas, taxas e emolumentos relacionados com a frequência e certificação” (Diário da República, 1986, p. 3069) e ainda, se necessário, o uso gratuito de “livros e material escolar, bem como de transporte, alimentação e alojamento” (Diário da República, 1986, p. 3069).

Os objetivos visados pelo Ensino Básico são garantir “uma formação geral comum a todos os portugueses”, na qual sejam “equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano” (Diário da República, 1986, p. 3070).

Além disso, esta valência pretende facultar “aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio afetiva” e “a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de

cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária” e, ainda, garantir às crianças com necessidades educativas específicas “condições adequadas ao seu desenvolvimento e pleno aproveitamento das suas capacidades” e conceber para todos os alunos “condições de promoção do sucesso escolar e educativo” (Diário da República, 1986, p. 3070).

Em suma, a educação escolar básica deverá priorizar uma educação do “aprender para a vida”, ou seja, dar significado às novas aprendizagens, integrando-as nos conhecimentos já adquiridos através das experiências próprias – compreender e relacionar conhecimentos e atribuir significado à realidade, para assim ser capaz de agir mais significativamente. No sentido de que “quanto maior for o grau de significatividade do que se aprende, maiores as possibilidades de se tornar funcional para a vida” (Alonso, 2005, p. 21). Além de que, segundo Felício, Silva e Mariano (2017),

esses processos de interação com a realidade são em si competências de mobilização de conhecimentos/informação para melhor enfrentar os problemas com que nos debatemos no quotidiano; são os instrumentos fundamentais que a Educação Básica da Escola Pública deve providenciar a todos, sem exceção, para enfrentar a sociedade atual, os desafios da pós-modernidade (Felício, Silva & Mariano, 2017, p. 60).

2. Currículo e Integração Curricular

Neste tópico faz-se uma revisão de literatura acerca das concepções de currículo, aborda-se o conjunto de práticas a implementar para o desenvolver e a integração deste com as experiências, o meio social e o conhecimento. De igual modo, aclara-se acerca da metodologia do Projeto Curricular Integrado, *constructo* curricular que aporta para uma organização integrada e globalizadora, quer das aprendizagens, quer dos saberes e, por fim, realiza-se uma análise do currículo do ICEB.

2.1. Conceito de Currículo e Desenvolvimento Curricular

O currículo é, antes de mais, uma concepção muito complexa de definir. Contudo, podemos abordar algumas concepções e perspetivas acerca deste, como por exemplo, segundo Apple (1997, citado por Roldão, 1999), o currículo é “um conceito passível de múltiplas interpretações no que ao seu conteúdo se refere e quanto aos inúmeros modos e variadas perspetivas acerca da sua construção e desenvolvimento” (Roldão, 1999, pp. 23-24).

Já segundo Alonso (1996), o currículo “abrange tudo aquilo que o meio escolar oferece ao aluno como oportunidades para a aprendizagem de conceitos e factos, de procedimentos e estratégias, de valores e atitudes, através das experiências educativas planificadas para isso” (Alonso, 1996, p. 17).

De igual modo, esta noção abarca “os meios através dos quais a escola proporciona essas oportunidades e avalia os processos de ensino-aprendizagem” (Alonso, 1996, p. 17).

O currículo é considerado, segundo Schoenfeld (1999, citado por Roldão 2000),

como uma das áreas relevantes para a melhoria da educação (...) pela procura de articulações entre as práticas curriculares da escola e a investigação educacional, nomeadamente a que incide sobre a diversidade de formas do pensamento e da aprendizagem, numa sociedade que requer da escola, em simultâneo, melhoria e diferenciação (Roldão, 2000, p. 88).

As conceções de currículo podem ser agrupadas em dois modelos: o fechado e o aberto. O primeiro consiste “numa planificação mais ou menos rigorosa da estrutura curricular a ser executada, na escola, pelos professores (conceções academicistas e tecnológico-eficientistas)” (Alonso, 1996, p. 16); e o modelo aberto baseia-se na “construção individual ou social do currículo nas escolas e na reflexão e investigação das práticas curriculares (conceções humanistas, construtivistas, ecológicas e críticas)” (Alonso, 1996, p. 16).

No entanto, se tivermos em consonância a relação escola-sociedade, o conceito de currículo escolar é “em qualquer circunstância – o conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar” (Roldão, 1999, p. 24). O que pressupõe que ao longo do tempo, “as necessidades sociais e económicas variam, os valores variam, as ideologias sociais e educativas variam e/ou conflituam num mesmo tempo” (Roldão, 1999, p. 24).

Deste modo, não é de todo considerável que se continue a “conceber o currículo de uma forma estática, definida, nos seus conteúdos, organização e modelos de trabalho, a partir de um único padrão, centralmente definido” (Roldão, 1999, p. 29).

É assim, fundamental, que se pense o currículo na sua vertente histórico-social, na medida em que este se depara com uma realidade em permanente mudança e construção e num quadro de permeabilidade social. Ou seja, segundo Roldão (1999),

pensar historicamente o currículo e a escola implica assim tomar consciência da mutabilidade da realidade com que lidamos e abandonar uma visão estática e irrealista das instituições e das suas funções - como se elas existissem desde sempre e permanecessem confortavelmente imutáveis, tal como nos habituámos a vê-las (Roldão, 1999, p. 25).

O currículo deve ser concebido, em consonância com Roldão (1999), como um projeto aberto e

flexível, ou seja, num dado contexto podemos definir com clareza as aprendizagens pessoais e sociais pretendidas e necessárias, porém é fundamental que organizemos a sua exploração de um modo versátil e adequado aos destinatários/intervenientes em causa.

É a “finalidade, intencionalidade, estruturação coerente e sequência organizadora” (Roldão, 1999, p. 43) que transforma um conjunto de aprendizagens em currículo. A gestão deste implica a especialização a vários níveis, tais como, diferenciar, quer as opções de cada escola de forma a responder às necessidades do seu público-alvo, quer os projetos curriculares de cada turma e, por fim, os modos de desenvolver o trabalho e concretizar a aprendizagem de cada aluno (Roldão, 1999).

O currículo deve ser adequado às características dos alunos e do contexto e, por isso, deve adotar-se metodologias e estratégias que sejam coerentes com o que se objetiva. Na medida em que a adequação curricular pressupõe que se possa compreender os “mecanismos cognitivos, culturais, afetivos, e investir em opções e estratégias” (Roldão, 1999, p. 53), que melhor se encaixem no aluno em questão. No sentido de que a finalidade da adequação seja a consecução da aprendizagem e que esta “seja significativa, faça sentido para quem adquire e incorpora” (Roldão, 1999, p. 53).

Neste seguimento, e após a explanação da multiplicidade de conceções de currículo, importa considerar que é a partir da rutura do paradigma uniformista que surge o conceito de gestão curricular, ou seja, da tomada de decisões sobre o currículo (Roldão, 2000, p. 87).

Assim, ao abordar o conceito/definição de desenvolvimento curricular podemos referir que este é um conjunto de práticas a implementar para desenvolver o currículo, atendendo às características do contexto e às necessidades individuais de cada criança/jovem. De igual modo, o desenvolvimento curricular abrange a assimilação, o processo de aquisição, o conhecimento, as competências e o desenvolvimento, quer do conhecimento, quer das competências.

Segundo Roldão (1999), a dinâmica currículo-desenvolvimento curricular pressupõe a duplicidade do currículo, na medida em que este é “por um lado, o corpo de aprendizagens que se quer fazer adquirir e é também o modo, o caminho, a organização, a metodologia que se põe em marcha para o conseguir” (Roldão, 1999, p. 59).

O desenvolvimento curricular é entendido como “todo o conjunto de processos de decisão e mediação, através dos quais se produz a aproximação do currículo a cada realidade” (Alonso, 1996, p. 18), isto é, trabalhar o currículo, mas adequá-lo às situações contextuais específicas, à realidade com a qual nos deparamos, de acordo com as suas necessidades, limitações e potencialidades.

Neste sentido, é importante que o desenvolvimento curricular se reveja em processos coordenados e articulados, o que prevê um comprometimento da escola e demais agentes educativos na procura, constante, da resolução de problemas reais e de uma investigação-ação colaborativa entre todos (Alonso, 1996).

Em linha com o desenvolvimento curricular é de considerar que o processo de gestão implica analisar a situação/contexto, decidir, concretizar a ação, avaliar o desenvolvimento e os resultados desta e prosseguir, reorientando ou abandonando a decisão previamente tomada. Assim, este processo pode ser, de igual modo, aplicado à escola, isto é, à gestão/desenvolvimento curricular, na medida em que gerir um currículo é “tomar decisões quanto ao modo de fazer que se julga mais adequado para produzir a aprendizagem pretendida” (Roldão, 1999, p. 55).

As decisões referidas incidem, essencialmente, sobre a ambição da escola, as opções e prioridades, as aprendizagens pretendidas, os métodos, os modos de funcionamento e organização da escola e das aulas, a avaliação do resultado das opções tomadas e a informação e divulgação (Roldão, 1999).

O desenvolvimento curricular converge no sentido de dar resposta à questão: “como se vai fazer e porquê, para conseguir, com sucesso, que os alunos aprendam o que se optou por integrar no currículo da escola?” (Roldão, 1999, p. 62). Neste sentido, a gestão curricular é uma estratégia para a eficácia, com sucesso ou não, com maior ou menor grau de sucesso, da concretização do currículo.

2.2. Integração curricular

A integração curricular compreende quatro aspetos essenciais “a integração das experiências, a integração social, a integração do conhecimento e a integração como uma conceção curricular” (Beane, 2002, p. 15).

A primeira, a das experiências, pressupõe que as aprendizagens que vamos realizando ao longo da vida envolvem experiências, as quais permitem a construção das perceções, convicções e valores que temos de nós mesmos. Estas aprendizagens englobam a integração de duas formas: o modo como ocorre a integração de novas experiências nos nossos esquemas de significação e a forma como integramos as experiências passadas no sentido destas nos auxiliarem em situações problemáticas futuras (Beane, 2002).

A integração social fundamenta-se na importância de, numa sociedade democrática,

proporcionar experiências educacionais comuns ou partilhadas aos jovens “através da ênfase num currículo que promova algum sentido de valores comuns” (Beane, 2002, p. 17), tendo em conta que os jovens possuem/podem possuir características díspares e vivências próprias.

Por sua vez, a integração do conhecimento, em relação com o currículo, alude de igual modo a uma teoria de organização e de *práxis* do conhecimento. Deste modo, a integração do conhecimento, instrumento dinâmico, automaticamente, nos transporta para um “trabalho” integrador de resolução de um problema. Ora, vejamos, de acordo com Beane (2002),

imagine-se, por agora, que somos confrontados com um problema ou uma situação intrigante nas nossas vidas. Como abordamos a situação? Paramos e perguntamos a nós próprios se essa situação se relaciona com a linguagem, a música, a matemática, a história ou a arte? Não penso assim. Pelo contrário, lidamos com a situação ou com o problema usando o tipo de conhecimento apropriado ou pertinente, independentemente da área temática a que o problema diz respeito (Beane, 2002, p. 18).

Assim, é espontaneamente perceptível que o conhecimento, quando considerado simplesmente “como um conjunto de pedaços de informação e de técnicas organizadas por matérias ou disciplinas do conhecimento separadas, os seus usos e os seus poderes são confinados pelas respetivas fronteiras e, desta forma, diminuídos” (Beane, 2002, p. 19). No entanto, quando o conhecimento é percecionado como integrado, “somos livres de definir os problemas tão amplamente quanto o são na vida real e de usar uma grande variedade de conhecimentos para lidar com eles” (Beane, 2002, p. 19).

Por fim, a integração como uma conceção curricular pode ser abordada ao referir, em primeira instância, que esta está “ligada ao conceito mais amplo de educação democrática”, o que, por sua vez, faz com que “a questão da participação dos estudantes na planificação das suas próprias experiências deve acabar por se tornar um aspeto crucial dessa conceção” (Beane, 2002, p. 20).

Neste sentido, a definição de integração curricular como uma conceção curricular pressupõe que sejam abarcadas três características primordiais: o currículo é organizado em torno de problemas e questões, as quais são de significado pessoal e social; as experiências de aprendizagem são planificadas de modo a integrar o conhecimento; o conhecimento é utilizado para dar resposta ao centro do problema ou questão – centro de organização em estudo. A Figura 02 tenta representar uma rede esquemática para o conceito de integração curricular.

A integração curricular permite que seja conferido “um sentido educativo e coerente aos diferentes projetos específicos que orientam a intervenção educativa, com o fim de permitir uma educação de qualidade para todos os alunos” (Alonso, 2002, p. 63), na medida em que, segundo

Beane (2000),

quando o currículo oferece um sentido de finalidade, unidade, relevância e pertinência – quando é coerente –, é mais provável que os jovens integrem as experiências educativas nos seus esquemas cognitivos, o que, por seu lado, amplia e aprofunda o conhecimento de si próprios e do mundo (Beane, 2000, p. 43).

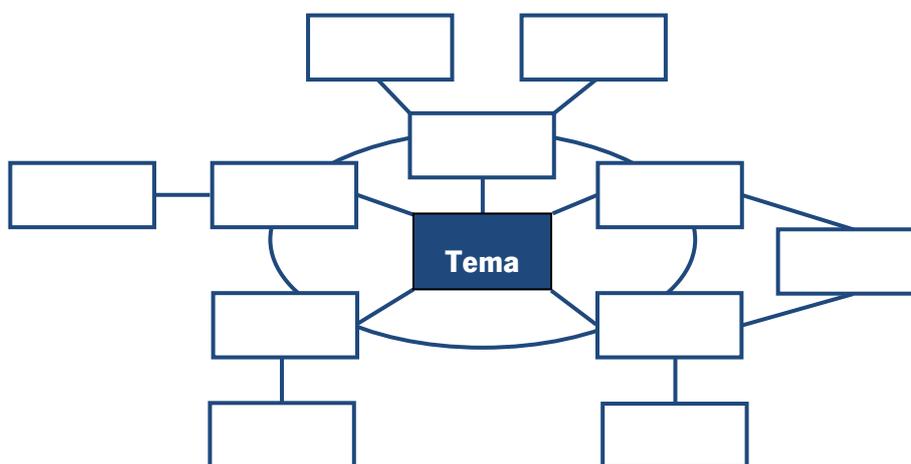


Figura 02 – Rede esquemática para a integração curricular (Beane, 2002, p. 22).

2.3. Projeto Curricular Integrado

Num primeiro momento, antes de abordar o PCI e de elencar as características que o definem, importa considerar a conceção de projeto que, segundo Alonso (2001), pode ser entendido como,

um desenho progressivo e aberto em que, a partir duma primeira conceção inicial, o projeto se vai enriquecendo, crescendo e adequando, através de processos de investigação, experimentação e avaliação, paralelos ao desenrolar do mesmo, numa atitude de diálogo permanente entre os princípios e a realidade, entre o desejável e o possível (flexibilidade) (Alonso, 2001, p. 6).

Por conseguinte, o PCI é um instrumento de articulação e dinamização do modelo curricular construído e desenvolvido pelo “Projeto PROCUR – Projeto Curricular e Construção Social” (Alonso, 1998), o qual teve origem no trabalho de uma equipa de professores da Universidade do Minho, coordenada pela Professora Luísa Alonso, em meados dos anos 90, do século passado.

Sucintamente, este modelo adota uma perspetiva sócio construtivista da aprendizagem, o que por sua vez pressupõe uma metodologia investigativa, reflexiva e colaborativa e a consecução de processos de construção, mediação, racionalidade e reflexão permanentes, ao longo de todo o percurso. A ação educativa pauta-se, desta forma, por um caráter ativo, integrante e articulador dos

processos de aprendizagem e objetiva a construção significativa, quer do conhecimento, quer da experiência (Alonso, 1996, 1998).

Um PCI é um potenciador da aprendizagem ativa e reflexiva, onde o conhecimento se constrói de uma forma funcional e significativa. Neste sentido, o PCI permite uma articulação coerente e sistemática do currículo, na medida em que este, de acordo com Alonso (1996),

assenta numa abordagem globalizadora em que se organizam os conteúdos e as capacidades a desenvolver (objetivos) em sequências de aprendizagem interligadas - atividades integradoras - orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a significatividade e a funcionalidade (Alonso, 1996, p. 31).

Este projeto fundamenta-se numa abertura e flexibilidade constantes, o que lhe possibilita uma adequação a distintos contextos, vivências e culturas. De igual modo, o PCI caracteriza-se por partir de um problema ou questão relevante, quer pessoal, como social, mais próximo da realidade dos alunos (Alonso, 1996), o que por sua vez lhe demarca uma significatividade intrínseca.

O aluno é encarado com um ser ativo, autónomo, reflexivo, competente e empenhado e o papel que possui na sua aprendizagem é da maior importância, pois ele é o construtor dos seus saberes, tornando-os significativos e funcionais, em consonância, com os seus interesses e as suas características pessoais e sociais.

De igual modo, o PCI possibilita uma aprendizagem sustentada na investigação, numa abordagem ativa e reflexiva, através da qual o aluno seja o centro de todo o processo, no sentido em que, segundo Alonso (1996),

a "aprendizagem significativa" (por contraposição à "aprendizagem memorística") implica a possibilidade de estabelecer relações ou vínculos substantivos entre os esquemas de conhecimento que já se possuem e os novos conteúdos de aprendizagem, de forma a permitir a construção de um significado próprio e pessoal sobre os objetos de conhecimento. Aprender não é copiar ou reproduzir a realidade, antes a capacidade de reelaborar uma representação pessoal sobre a mesma, a partir dos significados e representações preexistentes, possibilitando a integração, modificação e reestruturação das estruturas cognitivas e facilitando a sua funcionalidade para realizar novas aprendizagens. Aprender é dar sentido e significado à realidade, ou seja, compreender, relacionar e construir para poder aplicar (Alonso, 1996, p. 40).

Por conseguinte, a aprendizagem inerente ao PCI potencia, em larga escala, a visão do aluno como construtor da sua aprendizagem e a articulação sistemática, funcional e integrada do currículo, pois este, em conformidade com Alonso (1996),

assenta numa abordagem globalizadora em que se organizam os conteúdos e as capacidades a desenvolver (objetivos) em sequências de aprendizagem interligadas – atividades integradoras – orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade, e situadas nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a *significativade* e a *funcionalidade* (Alonso, 1996, p.31).

Além disso, o PCI fundamenta-se num trabalho colaborativo, onde a observação, pesquisa, investigação crítica e reflexiva e, por fim, a “descoberta” fazem parte de um processo sistemático, repleto de aprendizagens contextualizadas e assimiladas significativamente. Como referem Alonso e Lourenço (1998), o PCI vislumbra-se como,

uma dinâmica de trabalho em colaboração, estimulando a observação, a curiosidade, a pesquisa e a atitude perante a realidade, de forma a, progressivamente, ampliar e modificar as suas concepções, tornando a aprendizagem mais significativa, refletida e funcional, e desenvolvendo um pensamento crítico e consistente sobre a mesma (Alonso & Lourenço, 1998, p. 2).

Esta metodologia, investigativa, reflexiva e colaborativa, permite o desenvolvimento de diversas potencialidades, dentro das quais podemos destacar, segundo Alonso e Lourenço (1998),

a) Contempla e promove a capacidade inata do ser humano para encontrar explicações racionais e para investigar os problemas (...). b) Permite pôr em prática a ideia de um currículo negociado (...). c) Torna possível a globalização do conhecimento escolar (...). d) É compatível com uma modalidade de currículo em espiral (...). e) Pode aumentar substancialmente os níveis de motivação e de satisfação dos alunos, e contribuir ao desenvolvimento de atitudes positivas em relação a si mesmos e aos outros (Alonso & Lourenço, 1998, p. 3).

Assim, importa também referir que, de igual modo, o conhecimento prévio, como pilar para a aprendizagem significativa, é um ponto de partida fundamental para a construção do um conhecimento global e contextualizado. Na verdade, uma metodologia que parta “daquilo que já sabemos” concretiza, desde logo, uma valorização das ideias, interesses e experiências dos alunos. O que, por sua vez, pressupõe uma motivação intrínseca por parte dos mesmos, pois “partir do que o aluno já possui, aceitá-lo e potenciá-lo positivamente, favorece a autoestima” (Alonso & Lourenço, 1998, p. 3).

Simultaneamente, as concepções e experiências dos alunos são consideradas o “ponto de partida”, ao valorizar a vivência de cada um, de modo a permitir a evolução das concepções pré-científicas para as concepções científicas. Assim, de acordo com Alonso (1994), um modelo de construção do PCI pode ser representado pela figura que se apresenta a seguir (Figura 03).

A dinâmica de trabalho assenta numa colaboração constante, em que a partilha é uma realidade

e as tarefas e responsabilidades são distribuídas por todos/as. De igual modo, é de mencionar que a promoção de atividades significativas é essencial neste trabalho e a pesquisa, a investigação conjunta e a reflexão individual e coletiva são efetivamente estimuladas e, assim, se promove uma “atitude científica, num ambiente em que se valorizam os processos e a reestruturação do conhecimento” (Alonso, 1996, p. 48).



Figura 03 – Paradigma Integrador de Currículo (Alonso, 1995, p. 5).

Esta metodologia implica uma reflexão sobre a realidade, o que notoriamente leva ao “desenvolvimento de um pensamento crítico para além das convenções, dos preconceitos e da tradição” (Alonso, 1996, p. 48). É também, equitativamente, importante refletir sobre os processos e resultados, o que permite o desenvolvimento de estratégias metacognitivas e estimular a avaliação, onde o feedback seja uma prática constante.

Neste seguimento, torna-se substancial que toda a fomentação de aprendizagens, a construção pretendida pela educação, ocorra de um modo mais efetivo por meio de experiências significativas, as

quais devem ser transversalmente associadas a vivências integradoras. Neste sentido, tendo em conta o projeto visado, a concretização do processo de aprendizagem através da construção e implementação de um PCI promove a integração curricular e a interdisciplinaridade, numa perspetiva aglutinadora, e o desenvolvimento dos valores emergentes para a vida em sociedade. Assim e, tendo em conta as palavras de Alonso e Lourenço (1998),

as “atividades integradoras” que se desenvolvem ao longo do Projeto Curricular, numa sequencialidade progressiva e em espiral, encontram nesta metodologia o seu melhor aliado, já que, através dela, os alunos podem tornar a aprendizagem mais significativa e funcional, ao mesmo tempo que estabelecem conexões de sentido entre os seus saberes e os diferentes conhecimentos que o currículo escolar propõe como conhecimento socialmente desejável (Alonso & Lourenço, 1998, p. 1).

Em suma, um PCI baseia-se, essencialmente, na “procura da descoberta” pelo aluno, na investigação reflexiva e na promoção de uma aprendizagem articulada com o contexto vivencial. Além disso, consubstancia a participação quer do aluno, quer do professor, da comunidade escolar e da sociedade no seu todo. Assim, é de salientar que o papel ativo da criança é o cerne de todo o processo educativo, seguindo a linha de uma construção diferenciada, em que se cultiva o desenvolvimento de competências e valores.

Concomitantemente, uma abordagem centrada e fundamentada num PCI abarca uma integração abrangente e aglutinadora, no sentido de que, conforme Alonso refere (2001, pp. 08-09),

permite levar o conceito de integração até às últimas consequências, já que interliga quatro dimensões por vezes separadas — a integração dos alunos, a integração do conhecimento, a integração do/no meio e a integração dos professores —, como forma de melhorar as aprendizagens, tornando-as mais significativas e relevantes para a educação integral dos alunos.

2.4. Currículo do 1CEB

No que concerne ao currículo do 1CEB, o documento no qual podemos encontrar, quer os objetivos das diferentes áreas curriculares a abordar, quer os conteúdos e competências transversais a promover com as crianças, de um modo integral e multifacetado, intitula-se “Organização Curricular e Programas” (ME/DEB, 2004).

Em traços gerais, a estrutura curricular do 1CEB é representada na figura que se segue (Figura 04), a qual é baseada no desenho curricular delineado no Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, documento que estipula o currículo atual do ensino básico. No entanto é de referir que ocorreram já

alterações e este Decreto-lei destacado, as quais também são enunciadas na mesma figura, nomeadamente as enunciadas no Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro⁹.

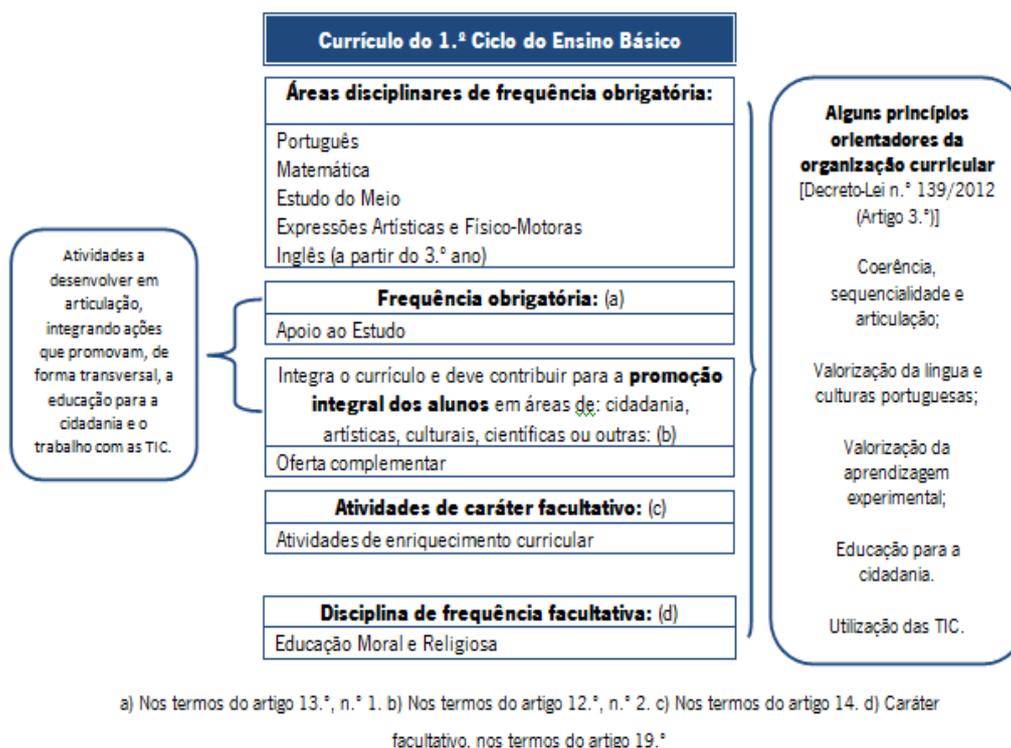


Figura 04 – Estrutura Curricular do 1CEB, de acordo com os Decretos-Lei n.º 91/2013 e n.º 176/2014.

De acordo com o desenho curricular apresentado, o Ministério da Educação objetiva que a criança possa usufruir de uma educação multifacetada, onde, por um lado, se integrem conteúdos e competências interligados com aprendizagens pré-existentes. E por outro, o aluno seja ativo na sua descoberta académica, pessoal e social, de modo, a crescer harmoniosamente, em sintonia com a sociedade, porém com um sentido de cidadania plena e de espírito crítico.

3. A Música: o Papel da Educação Musical

A Música, como arte de combinação de sons, surge dos primórdios da humanidade, ao ser “praticamente tão antiga quanto o ser humano, posto que o próprio ato comunicativo verbal é uma

⁹ Entretanto, sabemos que, já posterior à formalização deste trabalho, tanto em termos teóricos, como sobretudo em relação ao contexto de intervenção pedagógica, e consequente investigação, existem alterações significativas com a publicação, recentemente, da nova organização curricular (Decreto-Lei n.º 55/2018, de 06 de julho, na sequência do “Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular”, desenvolvido no ano letivo de 2017/2018). Esta nova estrutura curricular acentua os pressupostos da autonomia, gestão e flexibilidade curricular, que estão em consonância com o desenvolvimento do PCI e das aprendizagens integradas que daí devem resultar.

sequência de combinações sonoras e, portanto, em certa medida, poderia também ser considerado música” (Ferreira, 2002, p. 24).

Neste sentido, o ser humano nasce, indubitavelmente, ligado à música, na medida em que “no útero materno, convivemos um bom período ouvindo as batidas do coração, assim como a respiração dos nossos pulmões e os movimentos mais delicados do nosso metabolismo, juntamente com os ciclos cerebrais” (Correia, 2010, p. 135).

A Música é capaz de produzir mudanças fisiológicas no organismo, pois de acordo com Villaseñor (2002)¹⁰,

acelera ou retarda as principais funções orgânicas (ritmo cerebral, circulação, respiração, digestão e metabolismo); aumenta ou diminui o tônus e a energia muscular; modifica o sistema imunitário; altera a atividade neuronal e as zonas do cérebro implicadas na emoção, e aumenta a resistência para o trabalho e para as atividades de alto rendimento (Villaseñor, 2002, n. p.).¹¹

Equitativamente, a Música também possibilita comunicar através das mais variadíssimas formas, ao se afirmar como “uma linguagem em que as pessoas se podem entender até aos mais ínfimos aspetos de cada problemática abordada, sem auxílio de gestos ou de palavras, pela via direta e única da sensibilidade” (D’Almeida, 1993, p. 95). Esta linguagem, a musical, baseia-se em três elementos indispensáveis: som, movimento e timbre ou qualidade sonora.

A Música é uma arte imensamente complexa, caracterizada por ser um elemento criativo e emocional, bem como verdadeiramente enriquecedora a nível cognitivo, organizacional e social, na medida em que, segundo Correia (2010, p. 135),

a música se instala em nós sem percebermos tal efeito. Então, pessoas sem formação musical podem identificar acordes, melodias e temas da mesma forma que músicos profissionais. Nesse sentido, alguns estudos advindos da neurociência corroboram no sentido de identificar similitudes entre os caminhos neurobiológicos no processamento da linguagem e as percepções musicais. Dizem ainda, que atividades musicais estimulam a memorização, resolução de tarefas espaciais, capacidade de atenção, operação de categorização e raciocínio. Por fim, o autor diz que, sendo músico ou não, todos podem aprender com a música, pois os circuitos neurais envolvidos nas atividades sonoras são delineados previamente à aprendizagem explícita da música.

¹⁰ Apesar de algumas das leituras efetuadas para a concretização deste trabalho terem sido realizadas nas línguas originais, tomou-se a opção de traduzir os excertos que se consideraram pertinentes integrar nas nossas reflexões.

¹¹ A citação referenciada foi consultada no Endereço URL – <http://iiieh.com/pedagogia/articulos/pedagogia/pedagogia-incidencias-de-la-musica-en-los-procesos-cerebrales> (consultado em 22/10/2018).

Concomitantemente, de acordo com o documento do ME/DEB (2001)¹², a música é "um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias" (ME/DEB, 2001, p. 165).

Neste sentido, a aprendizagem da Música nas escolas torna-se imprescindível e concretiza-se, principalmente, na área curricular disciplinar de Educação Musical, a qual objetiva a aprendizagem de uma linguagem própria, que se exprime através de elementos como o ritmo, a intensidade, o movimento e o timbre. A Música, e a sua realização académica na Educação Musical, define-se como uma construção social e cultural, possibilitando múltiplas e diversificadas experiências. A sua contribuição na aprendizagem, referem Barreto e Chiarelli (2011), coaduna-se com o desenvolvimento social, afetivo, cognitivo, linguístico e psicomotor do aluno.

A aquisição de conhecimentos teóricos e práticos musicais e o desenvolvimento de competências artísticas, nomeadamente em idades precoces, na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo é fulcral, na medida em que as crianças têm "uma fase de desenvolvimento da aptidão musical desde o nascimento até à idade dos nove anos e uma fase de estabilização da aptidão musical dos nove anos em diante" (Gordon, 2000, p. 66).

Em súpula, é de considerar que a Música merece um lugar importante na educação, na medida em que esta, tal como refere Willems (1970),

enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente como um fator cultural indispensável (Willems, 1970, pp. 11-12).

3.1. O Contributo da Educação Musical para uma Aprendizagem Integral, Interdisciplinar, Multifacetada e Enriquecedora

"Nas diversas religiões, pelas diversas regiões da Terra e ao longo dos milênios de existência do homem, a prática de associar qualquer disciplina à música sempre foi bastante utilizada e demonstrou muitas potencialidades", como a de auxiliar no processo de ensino e aprendizagem (Ferreira, 2002, p.

¹² Apesar do documento ME/DEB (2001) ter sido revogado, é de considerar que os referenciais teóricos apresentados por ele são fundamentais no trabalho que aqui está a ser apresentado. Na medida em que, durante o estágio académico concretizado no ano letivo 2012/2013, estes referenciais se encontravam bastantes atuais e nos encontrávamos num período de transição política. O que fez com que, apenas posteriormente tenham ocorrido reformas, as quais viriam a produzir alterações significativas nas conceções curriculares.

10). É assim notório que a interligação sistemática e efetiva de todas as áreas do conhecimento com a Música é caracterizada pela existência de inúmeras potencialidades no que é inerente à aprendizagem.

De igual modo, no documento ME/DEB (2001), se evidencia a Música como um contributo para a aprendizagem integral, multifacetada e enriquecedora, ao considerá-la como “construção social e como cultura” (ME/DEB, 2001, p. 166), a qual pode conceder “um conjunto de contributos para a consolidação das competências gerais que o aluno deverá evidenciar no final do ensino básico” (ME/DEB, 2001, p. 166).

Os contributos referidos podem ser, como, por exemplo, “o pensamento artístico-musical, nas suas múltiplas vertentes”, o qual “implica a mobilização de saberes culturais, científicos e tecnológicos”, a apropriação de conceitos presentes na prática musical como “métrica, rima, entoação, respiração, colocação de voz, acentuação, intensidade, timbre, expressividade, ritmo” que “pode contribuir para um melhor entendimento da estrutura da língua portuguesa” e o benefício que as práticas musicais têm em termos de “construção de singularidades, inovações, mudanças e adaptações a novos cenários, através do desenvolvimento da autonomia e do pensamento divergente” (ME/DEB, 2001, pp. 166-167).

Por conseguinte, e de acordo com Ferreira (2002),

hoje sabemos a relação íntima que a música tem, por exemplo, com disciplinas como a arte (em geral), a língua (portuguesa, inglesa, italiana, latina, etc.), a história, a matemática, a física, a biologia, a psicologia, a sociologia, a religião, etc., mas isso não a limita, pois ela mantém sempre alguma afinidade com outras tantas, mesmo que não estejam diretamente ligadas ao campo da sonoridade (Ferreira, 2002, p. 25).

É assim de considerar que a Música se interliga com as diversas áreas do conhecimento e que, nomeadamente na construção do currículo escolar, é visível a seguinte transversalidade, segundo o documento ME/DEB (2001), que se pode representar pela figura que a seguir se reproduz (Figura 05).

No mesmo sentido, a Música, tal como a exploração de outros meios artísticos, pode “incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino”. Da mesma forma que a utilização da linguagem musical, no processo de ensino, “apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa relevância, pois (...) traz inerente a sua natureza e caráter, a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem” (Correia, 2010, p. 139).

Coincidentemente, e tal como delineado pelo Ministério da Educação, o aluno deve, ao longo da

educação básica, “ter a oportunidade de vivenciar aprendizagens diversificadas, conducentes ao desenvolvimento das competências artísticas e, simultaneamente, ao fortalecimento da sua identidade pessoal e social” (ME/DEB, 2001, p. 150).

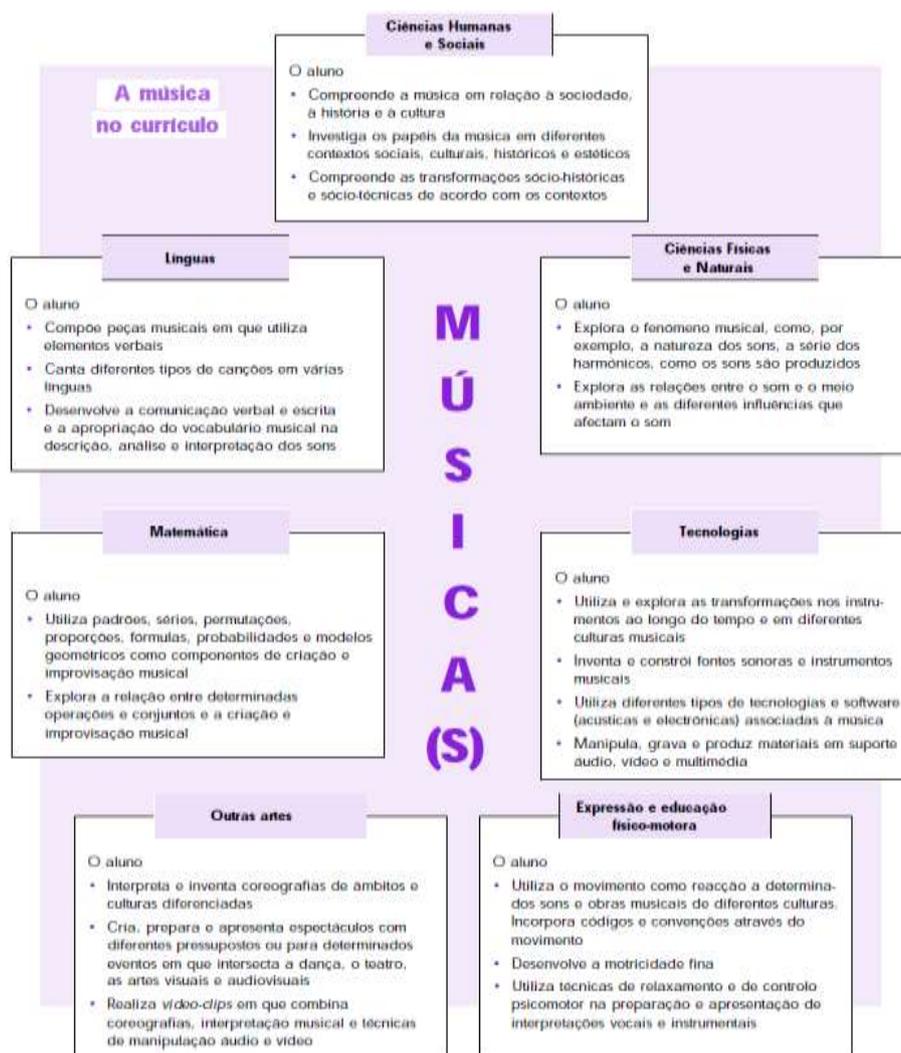


Figura 05 – A Música no Currículo (ME/DEB, 2001, p. 169).

Estas experiências de aprendizagem são propostas pelo Ministério da Educação através de práticas de investigação, produção e realização/assistência de diferentes espetáculos, oficinas, mostras, exposições instalações e outros eventos artísticos, utilização de tecnologias da informação e comunicação, práticas interdisciplinares, contacto com distintos tipos de culturas artísticas, conhecimento do património artístico nacional, intercâmbios entre escolas e outras instituições, exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais.

Além dos contributos na aprendizagem escolar, a Música, através dos seus conceitos e elementos musicais, tais como, ritmo, timbre, intensidade, estabelece conexões cerebrais, o que por

sua vez, nos faz pensar no seu contributo em termos terapêuticos, já que, por exemplo, “as reações elétricas do cérebro humano mostram que este é especialmente sensível à estimulação rítmica por percussão” (Sargant, 1957, p. 92).

A Música é, na sua globalidade, uma arte além-fronteiras, que transpõe povos e culturas e que possui a capacidade de conceber mundos e contribuir para os já existentes. De acordo com Swanwick,

não é necessário enumerar mais exemplos: a música circula livremente e, como a linguagem, está sendo remodelada, adaptando-se, reinterpretando-se sempre. Até criar “novos valores humanos” para “organizar o pensamento”, para “transcender” os limites da cultura local e da pessoa individual (Swanwick, 2006, p. 126).

3.2. Preponderância da Educação Musical para aquisição de competências transversais

Num primeiro momento, e antes de mais, importa enunciar o conceito de competência, o que, de acordo com o projeto “The Definition and Selection of Key Competencies” – “Projeto DeSeCo” da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico – OCDE (2005), nos remete para que a competência seja,

mais do que apenas conhecimento e habilidades, pois envolve a capacidade de atender a demandas complexas, recorrendo e mobilizando recursos psicossociais (incluindo habilidades e atitudes) em contexto específico. Por exemplo, a capacidade de se comunicar eficazmente é uma competência que pode basear-se no conhecimento de um indivíduo sobre linguagem, habilidades (...) em relação àqueles com quem ele/ela se comunica (OCDE, 2005, p. 4).

Por conseguinte, de forma a definir e selecionar as competências-chave, a OCDE (2005) organizou-as em três categorias, tais como: “use tools interactively” – usar ferramentas de forma interativa; “interact in heterogeneous groups” – interagir em grupos heterogêneos; “act autonomously” – agir autonomamente (OCDE, 2005, p. 5).

As categorias mencionadas encontram-se interrelacionadas e a sua definição foi baseada nos seguintes conceitos orientadores: “competence and the demands of modern life” – competências e exigências da vida moderna; “individual and global challenges” – competências que aglomerem desafios individuais e coletivos; “common values as an anchor” – competências que abarquem valores comuns como uma âncora de partilha (OCDE, 2005, pp. 6-7).

Neste sentido, e interligando os conceitos anteriormente elencados, releva-se que a

aprendizagem, de um modo global e integrante, que objetive um conhecimento significativo para o aluno, requer que se parta de um contexto significativo e se valorizem os conhecimentos prévios deste. Por conseguinte, a relação entre os esquemas de saberes que são inerentes ao aluno e os conceitos e conteúdos de aprendizagens que se desenvolvem, permitem que se construa um significado pessoal e verdadeiramente relevante sobre o que se aprende e, assim, conferir uma transversalidade às competências que se aplicam às situações de vida de cada aluno.

Como o desenvolvimento de competências artístico-musicais se pauta por uma integração e transversalidade é relevante considerar que, segundo Figueiredo e Vasconcelos (2002, p. 18),

as centralidades que servem de ancora ao desenvolvimento das competências artístico-musicais passam pela pessoa do aluno; pelo pensamento; pela cultura; pela composição, audição e interpretação; pela diversificação pedagógica e musical; pela vivência e experimentação; pelo processo e pelas redes de interdependência entre diferentes tipos de culturas musicais (do passado e do presente), saberes (escolares e não escolares, formais e não formais), pelo interior e exterior da escola; pelos diferentes tipos de contextos e comunidades artísticas e não artísticas.

Deste modo, para que se possa concretizar uma aprendizagem coincidente com aquela que se mencionou é essencial que se possua um conhecimento profundo, quer das características e competências dos alunos, quer do currículo escolar, dentro do qual encontramos as competências transversais.

As competências transversais ou, como inicialmente designadas, aprendizagens nucleares são, assim, processos cognitivos e sociais que facilitam a aprendizagem do “aprender a aprender” no decurso do ensino básico, o que por sua vez favorece a aquisição de conhecimentos que permitem que o aluno se torne mais ativo e autónomo. É de salientar que as competências transversais possibilitam a transferência de aprendizagens para toda a amplitude do saber e da sua aplicação prática.

Por conseguinte, é de referir que as competências transversais se encontram interligadas a todas as áreas curriculares, o que pressupõe que estas competências possibilitem uma aplicação em todos os campos do saber e, ainda, se tornem proeminentes para as vivências do dia-a-dia. De facto, as competências transversais “atravessam todas as áreas de aprendizagem propostas pelo currículo, ao longo dos vários ciclos de escolaridade, sendo igualmente suscetíveis de se tornar relevantes em diversas outras situações da vida dos alunos” (ME/DEB, 1999, p. 5).

Assim, ao partir da Música e, no presente caso, da sua concretização na Educação Musical, as competências transversais delineadas pelo Departamento de Educação Básica (ME/DEB, 1999) – métodos de trabalho e estudo, tratamento de informação, comunicação, estratégias cognitivas e

relacionamento interpessoal e de grupo –, podem ser promovidas através de atividades da área curricular disciplinar mencionada.

No âmbito do projeto de investigação já referido, no Capítulo I deste trabalho, segue-se uma abordagem prática que objetiva o desenvolvimento das competências transversais, tendo por base as considerações assinaladas por Cachapuz *et al.* (2004):

– “Aprender a Aprender”. Esta competência engloba todo um conjunto de estratégias que permitem procurar, organizar, sistematizar e interpretar a informação de um modo consistente e crítico. Além disso, as estratégias referidas devem ser desenvolvidas e apreendidas em função das características, do contexto e das vivências pessoais e sociais do grupo de alunos em questão. Neste sentido, a competência de “aprender a aprender” possibilita que os alunos possam, no futuro, encarar os obstáculos e problemas vivenciais de uma forma prática, pois têm a capacidade de refletir sobre eles e, com base na sua aprendizagem anterior, encontrar estratégias que os solucionem. Sendo assim, esta estratégia não é apenas uma estratégia a ter em conta no percurso escolar, mas também, e mais importante, se constitui como uma aprendizagem relevante para a vida pessoal e profissional.

No PCI, que orienta a intervenção pedagógica deste projeto, são várias as situações de aprendizagem em que os alunos, através de uma aprendizagem que se rege pela ação e pela fomentação de capacidades de autonomia e reflexão, desenvolvem estratégias cognitivas e metacognitivas. Isso pode-se verificar em atividades de trabalho de grupo (exploração dos vários grupos de instrumentos, visita de estudo, construção de instrumentos, correção ortográfica), em atividades de partilha, nas quais os alunos são chamados a deixar a sua opinião sobre o que pretendem descobrir acerca da Música, sobre as estratégias utilizadas para a correção ortográfica, sobre as características e especificidades dos instrumentos musicais, mais concretamente.

– “Comunicar adequadamente”. Esta competência permite que o aluno desenvolva a sua comunicação oral, escrita, icónica, o que, por sua vez, implica que este recorra a diversos e distintos formatos e veículos de representação, simbolização e comunicação, ou seja, se apetreche de linguagens e técnicas adequadas aos diferentes contextos comunicativos. Deste modo, a valorização das variadas formas de linguagem deve ser premente, o que permite a utilização de distintas formas de comunicação já mencionadas. Além disso e, por outro lado, a língua portuguesa, como língua materna, deve ter um papel fulcral no desenvolvimento das atividades realizadas, tendo em conta as suas regras e consecuições práticas, quer na oralidade, quer na escrita.

No PCI “A Música é Rock and Roll!” promovemos a realização de atividades em que a linguagem

é fomentada nos seus diversos formatos (oral, escrita, icónica, musical, dramática, ...). Assim, para que ocorra o desenvolvimento da competência da comunicação, elencamos as seguintes atividades: exploração dos guiões de aquisição de conhecimentos acerca dos três grupos de instrumentos (corda, sopro e percussão), realização da entrevista ao Professor Salvador, construção em formato textual da entrevista realizada na visita de estudo, ilustração da visita de estudo, realização das fichas de trabalhos acerca das regras de ortografia, construção do gráfico dos erros ortográficos, elaboração dos cartazes alusivos aos instrumentos musicais e às regras da ortografia.

– “Relacionamento interpessoal e de grupo”. Esta competência pressupõe que o aluno se desenvolva em termos sociais e relacionais, isto é, que se capacite de regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em grupo, em equipa. O respeito por pressupostos sociais, como o respeito pelo outro, o cumprimento de regras, a vivência ativa, crítica e democrática são, também, outras valências a ter em conta em termos de relacionamento interpessoal, de modo a que a cidadania seja plena e consciente.

O PCI engloba atividades fomentadoras do trabalho em equipa e do trabalho colaborativo entre pares, com as quais se promove um impacto relevante ao nível da autoestima e da autoconfiança: o clima inerente ao trabalho de grupo, conjetura o respeito e consideração por opiniões diversas.

Além disso, a competência do relacionamento interpessoal e de grupo permite-nos fomentar atividades que vão ao encontro de uma cidadania ativa, a qual pressupõe o desenvolvimento de capacidades como a responsabilidade, a tolerância, a justiça e o respeito pela liberdade de expressão. Assim, as capacidades supracitadas, por sua vez, permitem mobilizar atitudes e estratégias essenciais para o ultrapassar de obstáculos, tais como, a mediação, a negociação e a resolução de problemas, que se enquadram na competência transversal de “resolver situações problemáticas e conflitos”.

– “Espírito crítico”. Esta competência é fundamental no desenvolvimento de capacidades como a criatividade e a reflexão consciente, inerentes, mais uma vez, a uma vivência social, permitindo ao aluno experienciar momentos onde se concretize o respeito pela diferença, pela inclusão das distintas características e particularidades da sociedade em que vivemos. A consciencialização da realidade, e das implicações que as nossas ações podem ter, é um dos pontos que possibilita a formação de cidadãos ativos, que sejam agentes transformadores da sociedade, os quais encontram obstáculos, mas os ultrapassam através da resolução de problemas, do respeito, da reflexão e da originalidade.



CAPÍTULO III: Metodologia de Investigação

Apresentação

O terceiro capítulo apresenta a metodologia sobre a qual se fundamenta este estudo, conferindo ênfase à postura de um profissional da educação que adote na sua prática uma metodologia baseada na investigação-ação. De igual modo, neste capítulo são revistos os objetivos que definem todo o projeto, sistematizados os instrumentos de recolha de informação e o plano de intervenção geral e suas estratégias. O plano de intervenção engloba a síntese dos distintos momentos delineados, os quais permitem uma intervenção mais adequada ao contexto mencionado no Capítulo I deste trabalho.

1. Enquadramento Metodológico

Do ponto de vista metodológico, a estruturação e o desenvolvimento deste projeto foi norteado de acordo com a metodologia de investigação-ação (Cohen & Manion, 1990), com o objetivo claro de concretizar um processo, concomitantemente, reflexivo e prático. Assim, de acordo com Thiollente,

a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (Thiollent, 1985, p. 14).

De igual modo, tal como refere Máximo-Esteves (2008), é de relevar que “a investigação-ação é considerada como uma forma de investigação social, uma vez que é aplicada em todas as áreas das ciências sociais” (Máximo-Esteves, 2008, p. 16). Esta metodologia, de investigação-ação, pode ser descrita, segundo Castro (2012, p. 02), como

uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica, e em que nos ciclos posteriores são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior.

Por conseguinte é de mencionar que, na atualidade, várias perspetivas alusivas à investigação-ação podem ser elencadas. Contudo, o primordial nesta metodologia é a “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p. 360).

Em suma, parafraseando Coutinho et al. (2009), a investigação-ação é uma

das metodologias que mais pode contribuir para a melhoria das práticas educativas, exatamente porque aproxima as partes envolvidas na investigação, colocando-as no mesmo eixo horizontal; favorece e implica o diálogo, enriquecendo o processo ao fazer emergir a verdade; desenvolve-se em ambientes de colaboração e partilha, retirando o fardo da solidão ao investigador; valoriza a subjetividade, ao ter sempre mais em conta as idiosincrasias dos sujeitos envolvidos; mas, por outro lado, propicia o alcance da objetividade e a capacidade de distanciamento ao estimular a reflexão crítica (Coutinho et al., 2009, p. 375).

2. Problemática e Objetivos do Estudo

Como já foi elencado no Capítulo I deste trabalho, os objetivos gerais de investigação que pretendo desenvolver através da realização do PCI, e que são alvo da minha atenção do ponto de vista do plano de realização do estudo, relacionam-se com questões da pertinência do trabalho curricular e pedagógico a partir da área curricular da Educação Musical.

Releva-se o interesse em estudar como alguns dos conteúdos específicos da Educação Musical podem promover o desenvolvimento da expressividade, da concentração e da criatividade, tornando o aluno mais capaz do ponto de vista da comunicação e da sua integração social. Ambiciono ainda perceber como esta área pode ser catalisadora e mobilizadora do trabalho de integração curricular no 1CEB, através da construção de um PCI.

Assim, é de ressaltar que os objetivos mencionados no Capítulo I se resumem nos três que se seguem, no sentido de olhar especificamente para este estudo, como processo de investigação:

- Refletir sobre as capacidades da Educação Musical como elemento aglutinador do desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagens integradas, relacionadas com a expressividade, a concentração e a criatividade;
- Compreender as potencialidades da Educação Musical como elemento de integração curricular;
- Estudar as potencialidades do Projeto Curricular Integrado para a promoção e sistematização dessa integração curricular.

3. Estratégias e Instrumentos de Recolha de Informação

Neste seguimento, ao considerar que metodologia investigação-ação sustentou o projeto apresentado, é importante aludir aos instrumentos de recolha de dados que foram utilizados durante todo o processo, na medida em que ao investigarmos é “sempre necessário pensar nas formas de

recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando” (Coutinho et al., 2009, p. 373).

Além disso, é de referir que as estratégias utilizadas ao longo deste processo de intervenção educativa têm como objetivo realizar uma abordagem curricular integrada junto dos alunos, através do PCI (Alonso, 1998), a qual possibilite o apropriar de experiências prévias dos intervenientes e a incorporação destas em novas vivências significativas, reais e globalizadoras.

Assim, e por acreditar que o professor “promove a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (Decreto-Lei n.º 240/2001, p. 5571), é de considerar que as estratégias inerentes ao PCI se demarcam como uma mais-valia para a construção de conhecimentos situada e o desenvolvimento curricular adaptado a cada aluno. Neste sentido, é fundamental que possamos “planificar, proporcionar e avaliar o currículo adequado a cada aluno, num contexto de uma grande diversidade de indivíduos que aprendem” (Wilson, 1992, p. 34).

De igual forma, os instrumentos de recolha de dados permitem-nos identificar e acomodar informações referentes ao contexto de intervenção e avaliar o trabalho que se concretizou em duas vertentes, ou seja, uma relativa à prática pedagógica e outra respeitante aos resultados que as intervenções possibilitaram aos alunos.

Por conseguinte, ao longo da intervenção didático-pedagógica foram adotados variados métodos e técnicas de recolha de dados, os quais permitiram a descoberta e acomodação de conhecimentos imprescindíveis para a construção do projeto de intervenção e investigação. Os métodos e técnicas a que se recorreu foram a observação participante, as notas de campo, o diário reflexivo, os registos e produções das crianças e os registos fotográficos.

A observação participante é “uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que deseja compreender um meio social que lhe é desconhecido” (Lessard-Hérbert & Boutin, 2008, p. 155). Assim, na fase anterior à intervenção e, posteriormente, na fase de implementação do projeto, a observação foi uma das técnicas amplamente usada, a qual permite que o professor investigador seja um participante ativo e completo, ao estudar e intervir, em simultâneo, no contexto educativo.

No seguimento das observações participantes, as notas de campo surgiram como importantes auxiliares no sentido de organizar e validar os registos da observação. Segundo Bodgan e Bicklen (1994, p. 150), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo”.

O diário reflexivo “é uma técnica narrativa muito popular, que serve para recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e explicações de ocorrências e ajuda o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico, a mudar os seus valores e a melhorar a sua prática” (Castro, 2012, p. 23).

Além disso, estes registos possibilitam-nos que, em desenvolvimentos futuros, se possa recorrer aos mesmos para planificar mais concretamente, de acordo com as necessidades e interesses sentidos. Também nos conferem, por serem um instrumento muito pessoal, a abertura para conjeturar e interpretar de um modo próprio, à luz das teorias por nós assimiladas, no sentido de construirmos novos conhecimentos e novas práticas.

Os registos e produções das crianças são instrumentos de recolha de dados muito relevantes, na medida em que estes nos permitem avaliar a capacidade de observação e atenção das crianças e compreender/verificar as aprendizagens concretizadas. Esta estratégia é composta por um manancial de documentos, desde guiões de trabalho, construções livres, trabalhos plásticos, entre outros.

Por fim, o registo fotográfico, segundo Castro (2012, pp. 24-25), mostra-se como uma “técnica de excelência na investigação-ação, na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade”.

4. Plano e Cronograma de Investigação

Um plano de intervenção surge como um instrumento fundamental para a sintetização de todo o trabalho alusivo ao desenvolvimento de um projeto, o que pressupõe que este assente numa flexibilidade, articulação e consecução bem estruturadas e plausíveis. Assim, de seguida, é apresentada uma tabela (Tabela 01) na qual se descrevem as tarefas que auxiliaram na construção do projeto de investigação e que contribuíram para a estruturação do plano de atuação da prática educativa e, conseqüentemente, do labor de investigação.

Por conseguinte, apresento a seguir a sistematização de todas as atividades desenvolvidas durante a realização do projeto de investigação, no âmbito da problemática da integração curricular em correlação com a Educação Musical e os contributos do PCI, organizadas em torno de questões geradoras. No fundo, tratam-se das diferentes atividades propostas pelo desenvolvimento do PCI “A Música é Rock and Roll” (Tabela 02).

É de ressaltar, mais uma vez, que o processo de intervenção educativa se iniciou com uma cuidada e reflexiva observação. Esta fase de observação é importante, na medida em que permite que

se conheça, quer o contexto educativo, quer os interesses, gostos e características inerentes ao grupo de crianças do 2.º Ano, turma A, do Colégio do Ave, no decorrer do ano letivo 2012/2013.

Tabela 01 – Cronograma das estratégias pedagógicas e de avaliação a implementar.

Mês	Tarefas – Estratégias Pedagógicas
outubro	<ul style="list-style-type: none"> – Observação do grupo em questão (caraterísticas e especificidades, interesses e motivações); – Reflexão sobre a observação realizada; – Seleção e definição, em primeira instância, do problema que se irá investigar, tendo em conta o descrito na observação, após uma cuidada reflexão, e de acordo com o parecer das crianças;
novembro	<ul style="list-style-type: none"> – Seleção e definição, em primeira instância, do problema que se irá investigar, tendo em conta o descrito na observação, após uma cuidada reflexão e, de acordo com o parecer das crianças - continuação; – Iniciação da construção do PCI;
dezembro	<ul style="list-style-type: none"> – Intervenção no âmbito da temática em questão; – Análise das conceções prévias dos alunos acerca da temática selecionada – observação, questionamento, recolha e análise de dados; – Implementação de atividades que vão de encontro à problemática em estudo, sempre adotando como pano de fundo a abordagem a todas as áreas curriculares;
janeiro	<ul style="list-style-type: none"> – Implementação de atividades que vão de encontro à problemática em estudo, sempre adotando como pano de fundo a abordagem a todas as áreas curriculares; – Desenvolvimento de atividades de consolidação do conhecimento adquirido; – Reflexão conjunta da aprendizagem concretizada.

Mês	Tarefas – Estratégias de Avaliação
fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> – Conclusão do projeto implementado; – Exposição – comunidade escolar – conhecimentos adquiridos, aprendizagens construídas, de forma situada e significativa.

Tabela 02 – Plano de Atividades/Cronograma de Investigação (correspondentes ao desenvolvimento do PCI).

1.º Momento – Motivação/Recolha de Conhecimentos Prévios: 30 Dias		
Questões Geradoras	Atividades Integradoras	Avaliação do Projeto
<ul style="list-style-type: none"> – O que sabemos sobre a Música? – O que queremos descobrir? 	<ul style="list-style-type: none"> - “Classificação de Instrumentos” <ul style="list-style-type: none"> • Notícia “Jovem que só tem uma mão é pianista de sucesso” – Jornal de Notícias; • “Chuva de Ideias” – O que sabes sobre esta temática?; • “O que queremos descobrir?”. - “Escreve Bem!” <ul style="list-style-type: none"> • Tabela de erros e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo conjunto sobre as atividades; • Participação ordeira; • Respeito pelas diversas opiniões; • Participação/intervenção adequada na realização da atividade.
2.º Momento – Desenvolvimento/Sistematização: 1 Mês e 3 Semanas		
Questões Geradoras	Atividades Integradoras	Avaliação do Projeto
<ul style="list-style-type: none"> Classificação de Instrumentos – Que instrumentos existem? – Como se classificam os instrumentos? Visita à Academia de Música Bernardo 	<ul style="list-style-type: none"> - “Classificação de Instrumentos” <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de Corda: <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração de livros alusivos ao tema; ○ Descoberta dos três instrumentos a explorar no Grupo dos Instrumentos de Corda – Processo de Basear em 5, 10, 20; ○ Identificação sonora de instrumentos de corda; ○ Guião de exploração “Instrumentos de Corda”. • Instrumentos de Sopros: <ul style="list-style-type: none"> ○ “Peddy Paper”: questões inerentes às áreas curriculares da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção aos conteúdos apresentados e debatidos; • Trabalho individual, a pares e de grupo; • Respeito pelas diversas opiniões; • Participação/intervenção

<p>Valentim Moreira de Sá</p> <p>– Onde se aprende a tocar os instrumentos musicais?</p> <p>– Como se aprende a tocar os instrumentos musicais?</p> <p>“A Orquestra”</p> <p>– Como se organizam os instrumentos musicais?</p> <p>Como se constroem os instrumentos musicais?</p> <p>Escreve Bem!</p> <p>– Como se escreve...?</p> <p>– Como posso evitar os erros ortográficos?</p> <p>– Conseguimos melhorar o nosso desempenho ortográfico?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Montagem dos puzzles de três instrumentos de sopro; ○ Apresentação PowerPoint acerca do Grupo de Instrumentos de Sopro; ○ Identificação sonora de instrumentos de sopro; ○ Guião de exploração “Instrumentos de Sopro”. ● Instrumentos de Percussão: <ul style="list-style-type: none"> ○ Concurso sobre o tema dos Animais: cada resposta correta corresponde a uma pista sobre o Grupo de Instrumentos a explorar; ○ Identificação sonora de instrumentos de percussão; ○ Construção de cartazes de três instrumentos de percussão. <p>– “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Preparação da Visita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração de locais onde a música está presente (instituições); ○ Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá: itinerário. ● Visita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do itinerário já explorado; ○ Visita à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá: espaços; ○ Concerto por vários professores e alunos no Auditório da Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá; ○ Entrevista ao Diretor Pedagógico da Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá. ● Pós-Visita <ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo acerca da Visita de Estudo; ○ Construção em formato escrito da Entrevista realizada; ○ Ilustração da Visita de Estudo através da técnica do Pontilhismo. <p>– “A Orquestra”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Orquestra: <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceções prévias; ○ Identificação sonora de vários excertos musicais; ○ Exploração do conceito “orquestra”: conceção e características. ● Construção da Orquestra: <ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo acerca da atividade; ○ Identificação do material necessário; ○ Construção dos instrumentos, da orquestra, tendo em conta o protocolo de construção; ○ Exercícios de ritmo e melodia: composições musicais. <p>– “Escreve Bem!”</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Observação e avaliação da tipologia de erros da turma; ○ Tabela de erros e correção; Vamos praticar!; ○ Cartaz “Regras da Ortografia”; Jogo de Soletrar; ○ Jogo “Fotografa as palavras!”; “Jogo das Palavras”; ○ Caderno “Regras da Ortografia”. 	<p>adequada na realização das atividades.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Persistência na realização das atividades; ● Manuseamento apropriado dos materiais; ● Compreensão e apropriação dos conceitos e conteúdos subjacentes ao PCI; ● Assimilação e consolidação dos conceitos e conteúdos inerentes às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.
---	--	--

3.º Momento – Avaliação/Divulgação: 1 Semana

Questões Geradoras	Atividades Integradoras	Avaliação do Projeto
<p>– Como podemos organizar a informação?</p> <p>– Como vamos divulgar o nosso Projeto?</p>	<p>– “Classificação de Instrumentos”, “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”, “A Orquestra” e “Escreve Bem!”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Exposição no espaço da sala de aula; ● Papel de Cenário inerente ao PCI; ● CD com todas as fotografias e materiais utilizados durante a consecução do PCI. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação das atividades realizadas ao longo da realização do PCI; ● Mobilização de aprendizagens construídas: apresentação da exposição.

Como síntese, o plano de intervenção/investigação é um instrumento muito relevante no desenvolvimento deste projeto, na medida em que assenta num processo permanente e sistemático de planificação, permitindo a observação das distintas atividades numa ordem sequencial e cronológica, e mantem presentes, simultaneamente, os objetivos pedagógicos e investigativos.

É de ressaltar que no Capítulo IV se apresenta a construção e o desenvolvimento detalhados do PCI, na medida em que este é determinante para a construção e implementação do processo pedagógico, o qual se demarca como processo de intervenção curricular e pedagógica, mas igualmente como processo de investigação. Nesse sentido, a apresentação do PCI faz-se a partir da discussão dos seguintes elementos: como surgiu o projeto; os princípios educativos da ação pedagógica; a justificação do seu núcleo globalizador; a planificação do PCI através das fases de motivação, desenvolvimento/sistematização e avaliação/divulgação; as atividades integradoras e respetivos mapas de conteúdos. As atividades integradoras são as seguintes: “Classificação de Instrumentos”; “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”¹³; “A Orquestra”; e “Escreve bem!”.

¹³ É importante referir que, a partir de 2017, a Academia em causa se passou a designar “Conservatório de Guimarães”.



CAPÍTULO IV:

Projeto Curricular Integrado

“A Música é Rock and Roll”

Apresentação

O quarto capítulo discorre acerca da intervenção pedagógica, concretizada a partir do desenvolvimento do PCI “A Música é Rock and Roll”, em conjunto, com as crianças participantes. É de referir que o PCI serviu de base para a estruturação da organização curricular e pedagógica de intervenção, a qual sustenta este estudo.

Neste sentido, por um lado, são apresentados quer o despoletar, os objetivos, o núcleo globalizador e as competências transversais, quer os princípios educativos da ação pedagógica; e, por outro lado, as questões geradoras das atividades integradoras, nas quais se expõem os desenhos globais e os mapas de conteúdos que lhes correspondem.

1. O Projeto “A Música é Rock and Roll”: como surgiu?

O Projeto “A Música é Rock and Roll” surgiu após a observação e a reflexão cuidada acerca do contexto educativo, mencionado no Capítulo I, tendo em conta a turma do 2.º ano – turma A. Assim, a pertinência da construção de um PCI, no sentido de promover a construção do conhecimento de forma global e integrada ao nível do 2.º ano do 1.º Ciclo, o facto da turma ainda não possuir um projeto desta natureza no presente ano letivo e o interesse visível deste grupo de crianças pela área curricular disciplinar de Educação Musical, foram os fatores que levaram ao surgimento deste projeto.

Deste modo, o Projeto “A Música é Rock and Roll” objetiva, em traços gerais:

- Fomentar a aquisição de aprendizagens concernentes a aspetos relacionados com a Expressão e Educação Musical: instrumentos, artistas, géneros musicais;
- Promover a ampliação do vocabulário dos alunos, nomeadamente no que diz respeito ao vocabulário musical;
- Favorecer a aquisição, assimilação e concretização de diversos saberes em torno das temáticas selecionadas, de acordo com a interdisciplinaridade que lhes está subjacente;
- Incitar à utilização da língua portuguesa como instrumento de aprendizagem e de planificação de atividades (discussões, debates, leituras, notas, resumos, esquemas);
- Impulsionar o desenvolvimento da consciência fonológica;
- Prevenir e corrigir alguns dos erros ortográficos mais característicos deste grupo de alunos;

- Estimular a cooperação entre os alunos, nos jogos e nos exercícios, de modo a que, sejam compreendidas e aplicadas as regras combinadas na turma, e os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e o professor;
- Fomentar a resolução de situações e problemas do dia-a-dia, onde se apliquem as operações aritméticas e as noções básicas de geometria, e se recorra à utilização de algoritmos e técnicas de cálculo mental;
- Estimular a utilização de processos simples de conhecimento da realidade que nos rodeia (observar, descrever, formular questões e problemas, avançar possíveis respostas, ensaiar, verificar) e assumir uma atitude de permanente investigação e experimentação;
- Promover o desenvolvimento de aprendizagens significativas através de metodologias ativas, reflexivas, investigativas e colaborativas;
- Favorecer o trabalho em equipa, numa perspetiva onde se valorize a reflexão e o espírito crítico, e onde cada um seja importante;
- Incentivar atitudes e valores de igualdade, respeito, solidariedade, cidadania, democracia, entreatajuda, entre todos;
- Aprender na lógica do “aprender a aprender”.

Além disso, na construção deste PCI, “A Música é Rock and Roll!”, objetivamos um conjunto de competências transversais, referidas no Capítulo II, que se coadunam com os objetivos esboçados.

2. O que já sabemos? O que queremos descobrir? E como o vamos fazer?

Dando início ao projeto, começamos por perceber o que as crianças já sabiam sobre a área de Educação Musical, realizando um texto criativo individual, que nos permitiu confirmar, mais uma vez, o interesse e motivação daquele grupo de crianças para a área da Música/Educação Musical. As técnicas de observação participante, as notas de campo e as produções das crianças foram, neste momento, muito importantes para alicerçarmos o início do projeto.

Após esta atividade, construímos, em conjunto, uma “Chuva de Ideias” sobre a palavra Música, tendo surgido as diversas expressões/palavras: bandas; sons; musical; músicos/artistas; instrumentos musicais; notas musicais; figuras musicais; silêncio; músicas; CD; aparelhos musicais; concerto/espetáculos; exercícios musicais; alegria; beleza; paixão; calma; sensações.

Numa fase seguinte, cada criança escolheu algumas das palavras da “Chuva de Ideias” e

escreveu o que gostaria de aprender e de descobrir sobre o tema que tínhamos selecionado para o nosso Projeto de Turma.

Posteriormente, analisando as respostas/textos/ideias das crianças, refletimos sobre que atividades e estratégias poderíamos realizar para que, todos juntos, pudéssemos investigar e aprender de uma forma global e articulada. E assim, surge todo o Projeto que a seguir se apresenta!

2.1. Princípios Educativos da Ação Pedagógica

Os princípios educativos fundamentam-se “numa concepção construtivista do desenvolvimento do ser humano, na qual a aprendizagem é entendida como um processo de construção pessoal e social do conhecimento”. Assim, a elaboração dos princípios educativos implica uma reflexão profunda do currículo, isto é, uma reflexão acerca de “considerações de ordem **filosófica, sociológica e psicopedagógica** que clarificam a natureza da função formativa e cultural que se realiza nas escolas” (Freitas & Araújo, 2001, p. 37).

Por conseguinte, são aqui definidos os princípios que orientam o projeto, assim como algumas das estratégias de intervenção subjacente aos mesmos. Assim, os princípios delineados para o desenvolvimento deste Projeto são os seguintes: psicopedagógicos – da globalização e da significatividade das aprendizagens; sociológicos – da participação e da inclusão; filosóficos – da educação para a liberdade e a autonomia e da educação para o desenvolvimento integral.

2.1.1. Princípios Educativos Psicopedagógicos

– **Princípio da globalização.** A aprendizagem, construída na sua amplitude, consagra a aquisição de conhecimentos inerentes a todas as áreas do saber. Assim, partimos do princípio que a integração e articulação dos conteúdos de todas as áreas concernentes ao currículo representam, sem dúvida, a aprendizagem situada, funcional e global que se deve promover em sala de aula.

De igual modo, a concretização de um PCI, através das suas atividades integradoras, tem em conta todos os conceitos mencionados, e o seu objetivo prende-se com o desenvolvimento dos saberes, das capacidades e aptidões de cada aluno. Deste modo, é essencial que se possa “organizar de forma global, integrada e funcional os conteúdos para que, através das Atividades Integradoras, as crianças possam construir um conhecimento global da realidade” (Freitas & Araújo, 2001, p. 41).

Como estratégias de intervenção para este princípio educativo identificamos os seguintes aspetos: – elaborar, conjuntamente com os alunos, atividades integradoras em que se possam articular

os conteúdos das várias áreas do currículo; – possibilitar uma aprendizagem real, na qual o aluno possa aplicar os conhecimentos adquiridos na prática do seu dia-a-dia.

– **Princípio da significatividade das aprendizagens.** A aprendizagem realizada em contexto escolar possui uma multiplicidade de objetivos e, assim, devemos referir que a significatividade das aprendizagens é um deles. Neste sentido, a aprendizagem só é efetivada se partir daquilo que o aluno já sabe e lhe conferir um aprofundamento das suas concepções, possibilitando-lhe a construção de um conhecimento próprio e pessoal sobre a realidade.

Aprender significativamente permite ligar a cultura escolar à cultura do quotidiano, de um modo a que o aluno aprenda a agir e refletir sobre a sua própria ação. Além disso, o aluno é construtor do seu conhecimento se a escola “proporcionar às crianças aprendizagens significativas para que possam dar sentido ao que aprendem e para que sejam construtoras ativas do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento” (Freitas & Araújo, 2001, p. 41).

As estratégias de intervenção delineadas para este princípio são as seguintes: – promover uma vivência escolar repleta de experiências contextualizadas e enriquecedoras para o aluno, de modo a que estas se possam demarcar pela significatividade pessoal e social; – estimular a partilha, o trabalho em equipa e o envolvimento com a comunidade escolar e educativa, no sentido de aproximar os contextos pessoal e social e lhes conferir uma significatividade real.

2.2.2. Princípios Educativos Sociológicos

– **Princípio da participação.** A participação é primordial em todos os campos da vida e a escola não é uma exceção. Desta forma, é nesta instituição que devemos fomentar uma ampla participação de todos e de cada um. Neste sentido, os alunos devem ser agentes ativos na sua escola e a sua participação deve ser impulsionada, quer no envolvimento da organização das atividades, quer na realização e avaliação das mesmas. Assim, deve-se “dar a oportunidade aos alunos de assumir um papel ativo no processo de ensino aprendizagem, independentemente dos diferentes ritmos e capacidades de aprendizagem” (Freitas & Araújo, 2001, p. 39).

Além disso, toda a participação deve remeter para uma partilha sólida, na expectativa de enriquecer cada um, de levar a uma aprendizagem ativa e interessante ao nível pessoal e social.

As estratégias de intervenção pensadas para trabalhar este princípio educativo são as seguintes: – envolver o aluno nas diversas e distintas atividades promovidas pelo meio escolar; – promover a participação do aluno na construção da sua aprendizagem, envolvendo-o ativamente nesta caminhada.

– **Princípio da inclusão.** Na medida em que vivemos numa sociedade democrática, esta deve, por seu turno, enquadrar uma escola que seja pautada pela democracia. Deste modo, uma organização democrática da escola conjetura a educação para todos, onde a igualdade de oportunidades deve ser tida como um referencial a tomar consideração.

Assim sendo, todos os alunos devem ser acolhidos e tomados como iguais no que concerne ao respeito e tratamento e não se deve praticar, em momento algum, a exclusão social. De facto, a escola deve “contribuir para uma educação, baseada na cidadania ativa e na produção de uma sociedade de afirmação dos direitos sociais, em contraposição à exclusão social” (Freitas & Araújo, 2001, p. 40).

Neste âmbito, a escola deve ser inclusiva no seu todo, o que faz com que esta atenda à individualidade de cada aluno, de modo a potenciar as características e aptidões destes, a favorecer o êxito de todos e a promover uma multiplicidade de culturas e contextos.

A exploração deste princípio pretende-se fazer através das seguintes estratégias de intervenção: – desenvolver atividades implícitas ao PCI “A Música é Rock and Roll!” que possibilitem a participação de todos os alunos, independentemente das suas características físicas e psicológicas; – estimular o respeito e entreaajuda entre todos os intervenientes do espaço escolar.

2.2.3. Princípios Educativos Filosóficos

– **Princípio da educação para a liberdade e a autonomia.** Na perspetiva da educação para uma aprendizagem significativa e integral de cada indivíduo é fundamental que se promova um ambiente onde haja lugar para a autonomia e para a inclusão dos alunos na tomada das decisões que lhes dizem, direta e indiretamente, respeito.

Assim, o processo de ensino e aprendizagem, as atividades realizadas através do PCI “A Música é Rock and Roll!” e as regras implícitas à sala de aula, são conceitos que devem ser trabalhados, conjuntamente, com os alunos, por forma a que estes sejam autónomos na construção da sua aprendizagem e no empreendimento da resolução das diversas questões inerentes ao seu quotidiano. De facto, uma das finalidades da escola é, então, “formar alunos autónomos no sentido de os preparar progressivamente para uma participação mais eficaz na resolução de problemas do dia-a-dia” (Freitas & Araújo, 2001, p. 38).

Identificamos para este princípio educativo as seguintes estratégias de intervenção: – facultar momentos onde o aluno se confronta com um problema e, autonomamente, é capaz de compreender, relacionar e tomar uma decisão; – impulsionar atitudes de decisão autónoma nos diversos campos da

vida cotidiana, através de aprendizagens concretizadas ao longo do desenvolvimento do PCI.

– **Princípio da educação para o desenvolvimento integral.** A educação pressupõe, como uma das suas finalidades, o desenvolvimento integral de cada indivíduo, de modo a que cada um seja capaz de integrar a vida em sociedade de uma forma ativa, autónoma e crítica. Neste sentido, é fulcral que a escola seja pensada como um elo de ligação entre os saberes prévios de cada aluno e o desenvolvimento de novos conhecimentos, significativos e contextualizados.

Além disso, é de real importância que a escola permita o fomento “as potencialidades do educando nos seus vários domínios (afetivo, cognitivo, social, psicomotor)” (Freitas & Araújo, 2001, p. 38), assim como estimular a aquisição de valores, competências e atitudes de convivência social.

As estratégias de intervenção alinhadas com este princípio educativos são as seguintes: – fomentar atividades em que o aluno tenha a possibilidade de expressar os seus interesses e saberes pessoais; – promover a concretização de contextos de aprendizagem onde os conhecimentos prévios sejam ponto de partida.

2.2. Desenho e Justificação do Núcleo Globalizador

É importante relembrar que um PCI se vai construindo ao longo do tempo, ou seja, à medida que é desenvolvido, ocorre a sua construção. As necessidades, interesses, curiosidades e capacidades/competências dos alunos são a sustentação de todo o PCI, por se acreditar que através de uma “atitude investigativa, reflexiva e colaborativa” (Alonso, 2005, p. 24) se alcance o saber.

O PCI é orientado pelo núcleo globalizador, no qual se encontram destacadas as problemáticas ou questões – questões geradoras, capazes de suscitar o interesse e os desafios que se sentem prementes desenvolver. O núcleo globalizador e as questões geradoras do PCI “A Música é Rock and Roll” encontram-se representados na Figura 06.

O tema que os alunos escolheram para o PCI, o qual se desenvolve no âmbito do Estágio em ICEB, denomina-se “A Música é Rock and Roll!”. Este projeto está concebido para orientar a prática no contexto educativo do Colégio do Ave, localizado em Guimarães, sendo que o grupo de crianças em questão encontra-se a frequentar o 2.º ano de escolaridade, turma A.

Neste sentido, a definição do núcleo globalizador do projeto tem como ponto de partida a tomada de consciência das especificidades da escola onde este se desenrola, tendo em especial atenção os défices e as necessidades evidenciadas pela turma em consideração.

Assim, no início de todo o processo de estágio, tivemos a possibilidade de realizar uma observação intensiva, durante uma semana, tendo-nos proporcionado momentos profícuos de reflexão conjunta acerca dos aspetos evidenciados pela turma referida. Desta forma, é importante mencionar que foi visível que a turma apresenta interesse e motivação para a aprendizagem da leitura e da escrita. Porém, é de ressaltar que esta motivação intrínseca se reflete nas abordagens aos conteúdos de todas as áreas do saber.

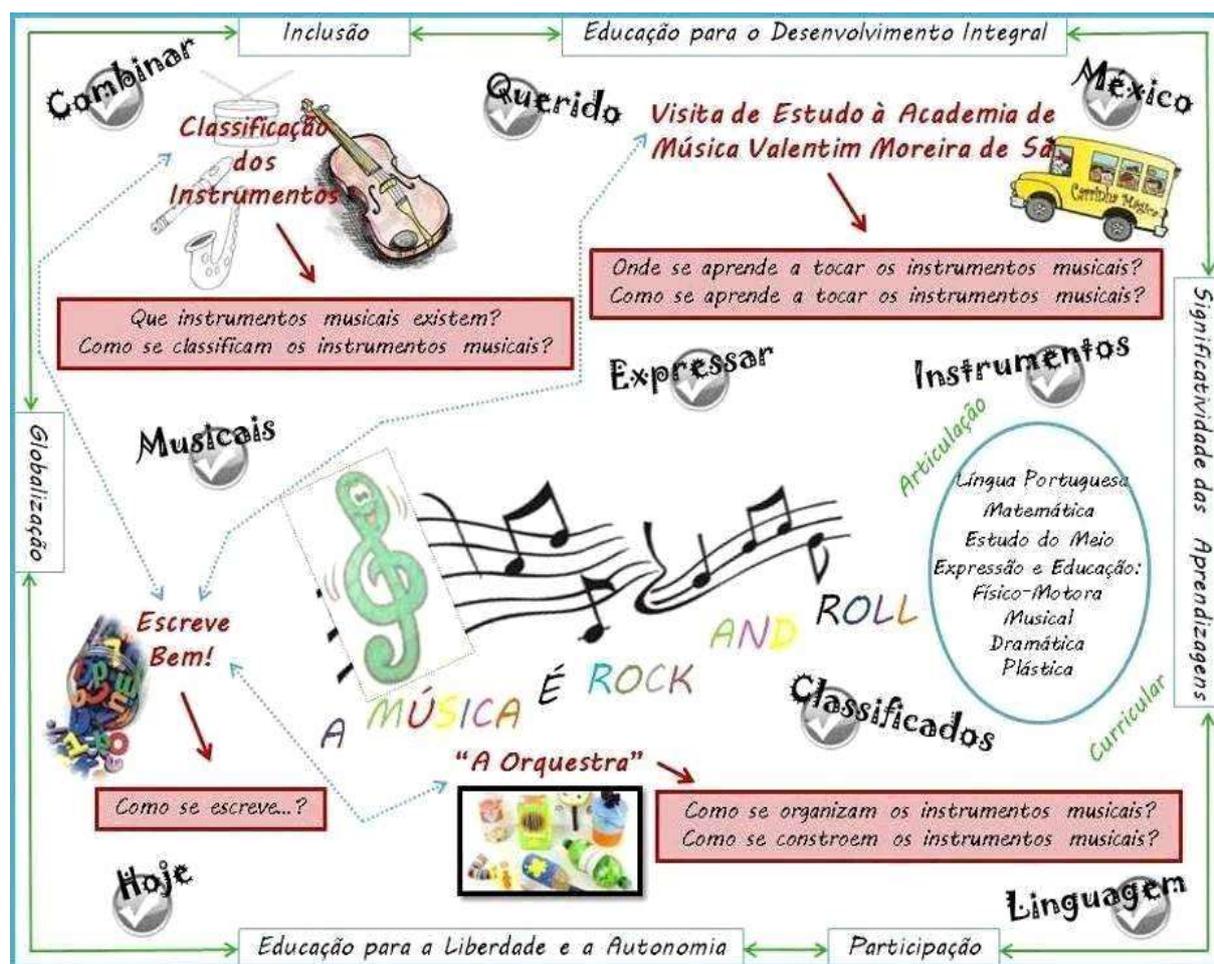


Figura 06 – Desenho Global do Projeto Curricular Integrado “A Música é Rock and Roll!”.

É de referir, ainda, que a turma apresenta um especial interesse pela área da Educação Musical, pois nas aulas coadjuvadas de Expressão e Educação Musical, é patente a presença, participação e empenho por parte dos alunos, na medida em que estes demonstram, de uma forma muito visível, um grande entusiasmo na aprendizagem de conteúdos inerentes à área da Educação Musical.

Neste seguimento, consideramos que, tendo sido testemunhado o efetivo interesse dos alunos numa aprendizagem global que abarcasse todas as áreas curriculares disciplinares e não disciplinares,

deveríamos abordar a problemática da aquisição de conceitos e conteúdos de uma forma integrada. Portanto, emerge como pertinente a construção de um PCI, no sentido de promover a construção da aprendizagem de um modo global e articulado, como está supracitado.

No sentido em que um PCI contribui para o desenvolvimento do currículo de uma forma articulada e coerente e permite uma aprendizagem baseada no “aprender a aprender”, na ação dos alunos e na construção de um conhecimento funcional e significativo a vários níveis, optamos por esta metodologia para a concretização da intervenção pedagógica.

Ora, a partir desta metodologia, e tendo em conta o referido anteriormente, pensamos ser enriquecedor e produtivo a utilização da temática da Música, no sentido de realizar a transposição do empenho e do entusiasmo, observados nas aulas de Expressão e Educação Musical, para todas as outras áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Pretende-se, assim, que o trabalho com os conteúdos curriculares se torne contextualizado, pertinente e articulado porque vai ao encontro dos interesses dos alunos.

2.3. Planificação do Projeto Curricular Integrado

2.3.1. Fase da Motivação

Nesta primeira fase, a motivação, pretende-se analisar atenta e reflexivamente os interesses e características das crianças do contexto de intervenção, no sentido de definir o problema a investigar. Por conseguinte, foi registado nas observações que precederam o estágio curricular que o grupo de crianças sempre demonstrou uma motivação intrínseca nas aulas de Educação Musical muito visível, o que fez com que os dados recolhidos sustentem a problemática selecionada (Tabela 03).

Tabela 03 – Tabela da Fase Motivação/Recolha de Conhecimentos Prévios.

1.º Momento – Motivação/Recolha de Conhecimentos Prévios: 30 Dias		
Questões Geradoras	Atividades Integradoras	Avaliação do Projeto
<p>– O que sabemos sobre a Música?</p> <p>– O que queremos descobrir?</p>	<p>- “Classificação de Instrumentos”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notícia “Jovem que só tem uma mão é pianista de sucesso” – Jornal de Notícias; • “Chuva de Ideias” – O que sabes sobre esta temática?; • “O que queremos descobrir?”. <p>- “Escreve Bem!”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tabela de erros e correção. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo conjunto sobre as atividades; • Participação ordeira; • Respeito pelas diversas opiniões; • Participação/intervenção adequada na realização da atividade.

2.3.2. Fase de Desenvolvimento/Sistematização

Nesta segunda fase, de desenvolvimento e sistematização, ambiciona-se desenvolver o PCI em articulação com a exploração dos conteúdos programáticos do 2.º ano. Neste sentido, é de referir que todas as atividades elencadas de seguida fazem parte de uma questão geradora, e pressupõem um trabalho sistematizado por conteúdos, valores e motivações (Tabela 04).

Tabela 04 – Tabela da Fase Desenvolvimento/Sistematização.

2.º Momento – Desenvolvimento/Sistematização: 1 Mês e 3 Semanas		
Questões Geradoras	Atividades Integradoras	Avaliação do Projeto
<p>Classificação de Instrumentos</p> <p>– Que instrumentos existem?</p> <p>– Como se classificam os instrumentos?</p> <p>Visita à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá</p> <p>– Onde se aprende a tocar os instrumentos musicais?</p> <p>– Como se aprende a tocar os instrumentos musicais?</p> <p>“A Orquestra”</p> <p>– Como se organizam os instrumentos musicais?</p> <p>Como se constroem os instrumentos musicais?</p> <p>Escreve Bem!</p> <p>– Como se escreve...?</p>	<p>- “Classificação de Instrumentos”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de Corda: <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração de livros alusivos ao tema; ○ Descoberta dos três instrumentos a explorar no Grupo dos Instrumentos de Corda – Processo de Basear em 5, 10, 20; ○ Identificação sonora de instrumentos de corda; ○ Guião de exploração “Instrumentos de Corda”. • Instrumentos de Sopro: <ul style="list-style-type: none"> ○ Peddy Paper: questões inerentes às áreas curriculares da Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio; ○ Montagem dos puzzles de três instrumentos de sopro; ○ Apresentação PowerPoint acerca do Grupo de Instrumentos de Sopro; ○ Identificação sonora de instrumentos de sopro; ○ Guião de exploração “Instrumentos de Sopro”. • Instrumentos de Percussão: <ul style="list-style-type: none"> ○ Concurso sobre o tema dos Animais: cada resposta correta corresponde a uma pista sobre o Grupo de Instrumentos a explorar; ○ Identificação sonora de instrumentos de percussão; ○ Construção de cartazes de três instrumentos de percussão. <p>- “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preparação da Visita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Exploração de locais onde a música está presente (instituições); ○ Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá: itinerário. • Visita: <ul style="list-style-type: none"> ○ Realização do itinerário já explorado; ○ Visita à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá: espaços; ○ Concerto por vários professores e alunos no Auditório da Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá; ○ Entrevista ao Diretor Pedagógico da Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá. • Pós-Visita <ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo acerca da Visita de Estudo; ○ Construção em formato escrito da Entrevista realizada; ○ Ilustração da Visita de Estudo através da técnica do Pontilhismo. <p>- “A Orquestra”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orquestra: <ul style="list-style-type: none"> ○ Conceções prévias; ○ Identificação sonora de vários excertos musicais; ○ Exploração do conceito “orquestra”: conceção e características. • Construção da Orquestra: 	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção aos conteúdos apresentados e debatidos; • Trabalho individual, a pares e de grupo; • Respeito pelas diversas opiniões; • Participação/intervenção adequada na realização das atividades. • Persistência na realização das atividades; • Manuseamento apropriado dos materiais; • Compreensão e apropriação dos conceitos e conteúdos subjacentes ao PCI; • Assimilação e consolidação dos conceitos e conteúdos inerentes às áreas curriculares disciplinares e não disciplinares.

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Diálogo acerca da atividade; ○ Identificação do material necessário; ○ Construção dos instrumentos, da orquestra, tendo em conta o protocolo de construção; ○ Exercícios de ritmo e melodia: composições musicais. <p>- “Escreve Bem!”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Observação e avaliação da tipologia de erros da turma; ● Tabela de erros e correção; Vamos praticar!; ● Cartaz “Regras da Ortografia”; Jogo de Soletrar; ● Jogo “Fotografa as palavras!”; “Jogo das Palavras”; ● Caderno “Regras da Ortografia”. 	
--	--	--

2.3.3. Fase da Avaliação/Divulgação

Nesta última fase, de avaliação/divulgação, é primordial que se realize uma avaliação com os alunos sobre o projeto desenvolvido e, de igual modo, se concretize uma divulgação mais alargada sobre o trabalho levado a cabo e as aprendizagens efetivadas (Tabela 05).

Tabela 05 – Tabela da Fase Avaliação/Divulgação.

3.º Momento – Avaliação/Divulgação: 1 Semana		
Questões Geradoras	Atividades Integradoras	Avaliação do Projeto
<p>– Como podemos organizar a informação?</p> <p>– Como vamos divulgar o nosso Projeto?</p>	<p>- “Classificação de Instrumentos”, “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”, “A Orquestra” e “Escreve Bem!”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Exposição no espaço da sala de aula; ● Papel de Cenário inerente ao PCI; ● CD com todas as fotografias e materiais utilizados durante a consecução do PCI. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Apresentação das atividades realizadas ao longo da realização do Projeto Curricular Integrado; ● Mobilização de aprendizagens construídas: apresentação da exposição.

2.4. Atividades Integradoras e Mapas de Conteúdos ¹⁴

A elaboração de um PCI promove nos professores o desenvolvimento de um processo contínuo de investigação, reflexão e colaboração, à medida que “se vão confrontando com as diferentes questões que o seu desenho lhes propõe” (Alonso, 2001, p. 12).

Assim, a partir do desenho global do projeto, surgem as questões geradoras, que se designam como “as dimensões dos problemas a serem trabalhados e investigados no projeto” (Alonso, 2001, p. 8), as quais se encontram, segundo Alonso (2001),

¹⁴ É de considerar que a explicitação e análise das Atividades Integradoras e dos seus Mapas de Conteúdos serão alavancadas no Capítulo V, dedicado à apresentação e análise de resultados.

estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), desencadeiam todo um percurso de atividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente (Alonso, 2001, p. 13).

Neste sentido, é assim que, quer professores, quer alunos se veem num “papel de investigadores, ao mesmo tempo que trabalham os conteúdos do programa, organizados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e coletivo” (Alonso, 2001, p. 13).

Desta forma, podemos considerar que as atividades integradoras constituam “espaços/tempos pedagógicos privilegiados para organizar o conhecimento escolar de forma globalizadora e contextualizada na experiência da criança, desencadeando processos de investigação educativa que requerem dos alunos uma postura de pesquisa e de reflexão perante a cultura e o saber” (Alonso, 2001, p. 13).

Num PCI, as atividades integradoras devem respeitar critérios, como o do equilíbrio e da articulação horizontal, vertical e lateral. Por sua vez, os mapas de conteúdos, tal como o desenho global do projeto, apresentam-se como esquemas de auxílio, no sentido de permitirem ao professor ter uma visão geral de todos os conteúdos que se pretendem abordar ao longo da atividade integradora. Os mapas de conteúdos desempenham “um papel importante nas opções metodológicas a realizar ao longo do projeto” (Alonso, 2001, p. 12).

Em suma, parafraseando Alonso (2001),

A organização do conhecimento (conceitos, procedimentos e atitudes) em mapas ou redes de conteúdos é uma estratégia que se tem revelado de grande consistência nesta representação integrada do currículo escolar desejável e no desenvolvimento de competências, numa perspetiva integradora do saber, saber fazer e saber ser (Alonso, 2001, p. 19).

2.4.1. Atividade Integradora “Classificação de Instrumentos”

Após a apresentação e justificação do núcleo globalizador, segue-se a apresentação das atividades integradoras e dos seus mapas de conteúdos. Assim, nas figuras que se seguem são representados a AI “Classificação de Instrumentos” (Figura 07) e o Mapa de Conteúdos desta AI (Figura 08).

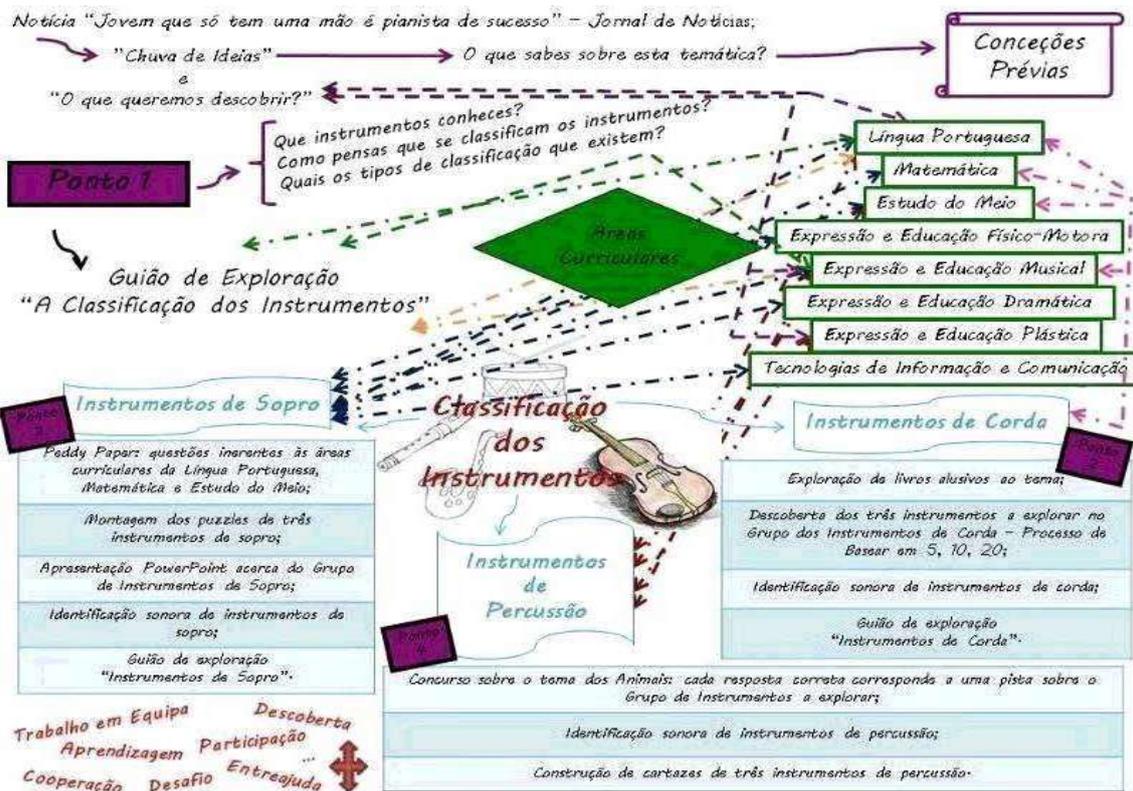


Figura 07 – Desenho global da Atividade Integradora “Classificação de Instrumentos”.

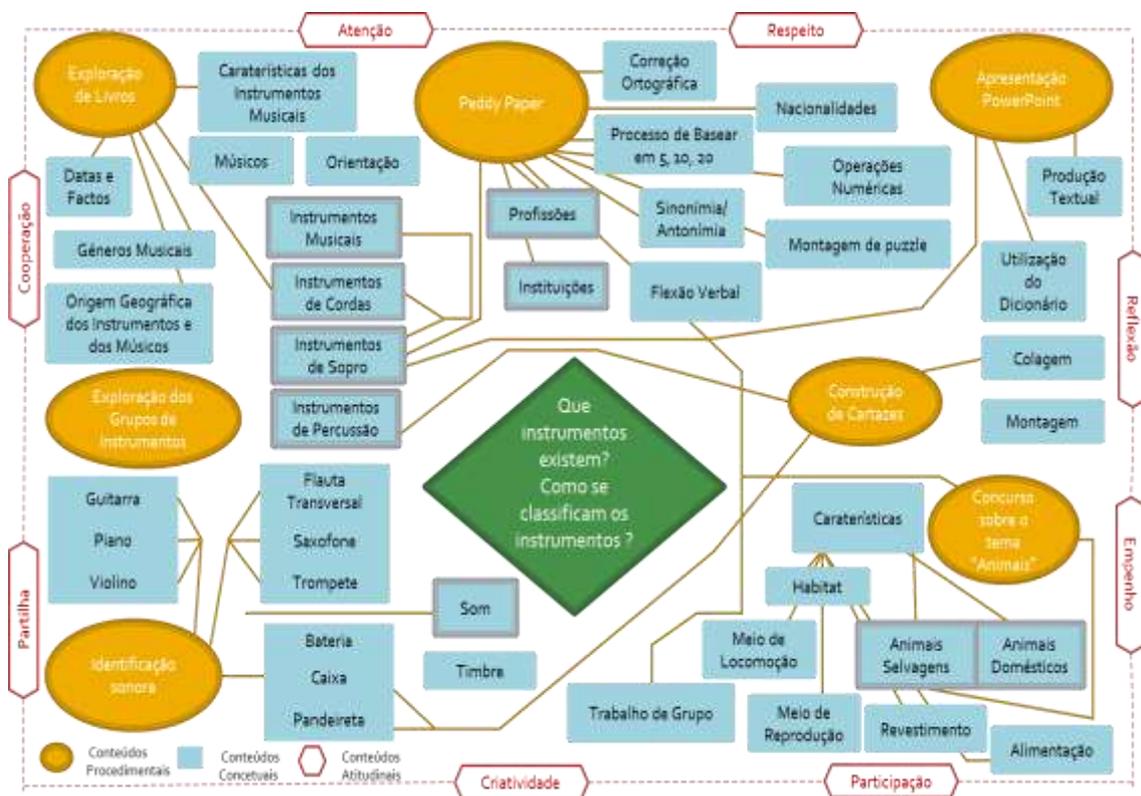


Figura 08 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Classificação de Instrumentos”.

2.4.2. Atividade Integradora “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”

A AI “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”, bem como o seu mapa de conteúdos são apresentados nas figuras que se seguem (Figura 09 e 10).



Figura 09 – Desenho da Atividade Integradora “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”.

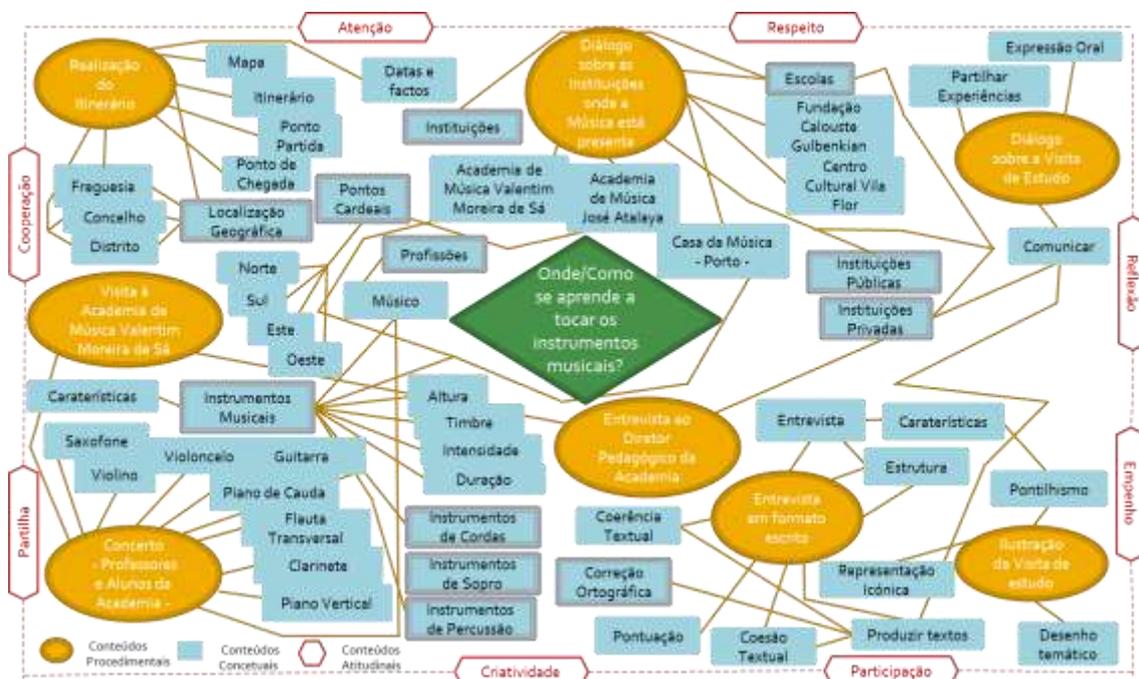


Figura 10 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”.

2.4.3. Atividade Integradora “A Orquestra”

A AI “A Orquestra”, bem como o seu mapa de conteúdos são apresentados nas figuras que se seguem (Figura 11 e 12).

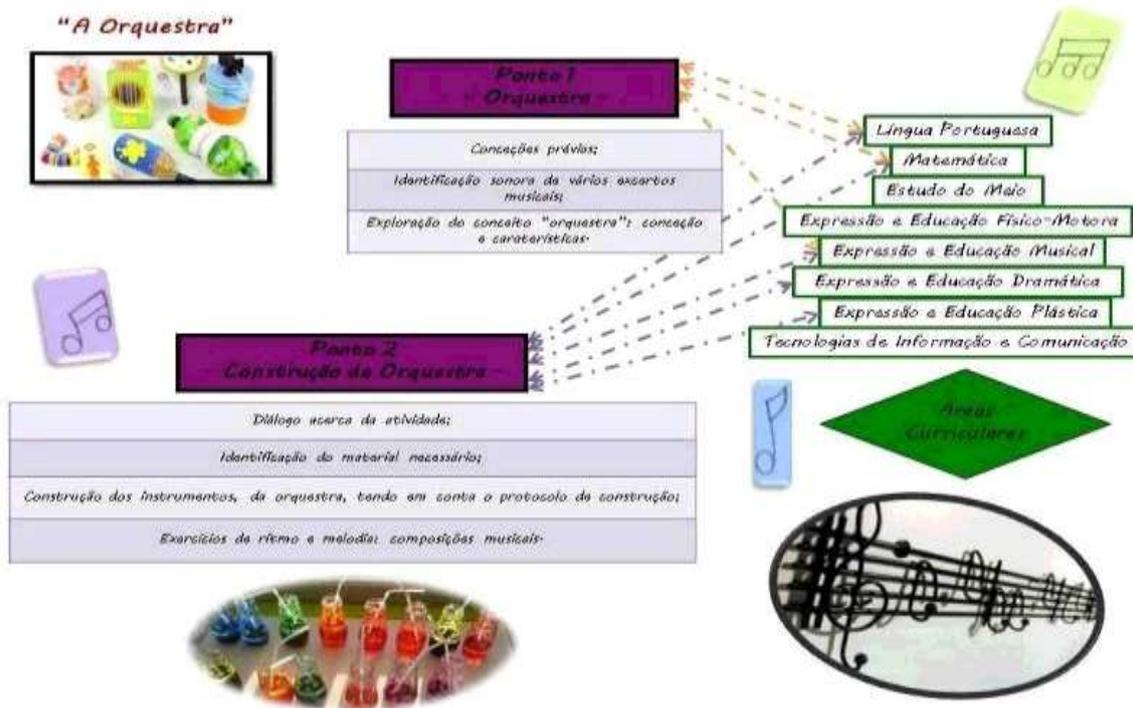


Figura 11 – Desenho global da Atividade Integradora “A Orquestra”.

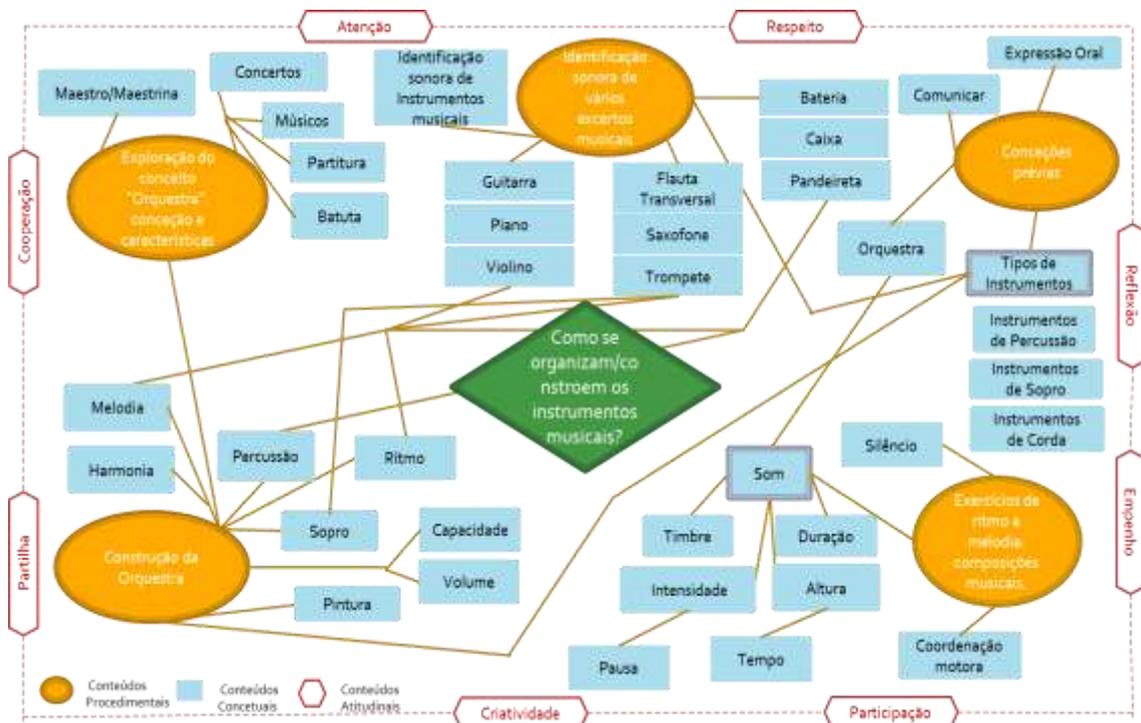


Figura 12 – Mapa de Conteúdos da Atividade Integradora “A Orquestra”.



CAPÍTULO V:
A Integração Curricular a partir
da Educação Musical –
Contributos do PCI

Apresentação

Neste capítulo, e tendo em conta o exposto no Capítulo IV, urge concretizar a explicitação e análise das AI já apresentadas no capítulo mencionado, na medida em que estas se encontram intrinsecamente relacionadas com o projeto de investigação, o que, por sua vez, as torna essenciais e pertinentes para avaliar a consecução dos objetivos delineados: refletir sobre as capacidades da Educação Musical como elemento aglutinador do desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagens integradas, relacionadas com a expressividade, a concentração e a criatividade; compreender as potencialidades da Educação Musical como elemento de integração curricular; e estudar as potencialidades do PCI para promover essa integração curricular.

Contudo, é de ressaltar que, a par das atividades que se evidenciam neste capítulo, foram desenvolvidas, no âmbito das AI, muitas outras que fizeram parte da intervenção em contexto educativo, as quais não são aclaradas nem detalhadas, no sentido de não caberem todas neste processo, para além de já terem sido analisadas no Portefólio de Estágio do ICEB.

1. Descrição e Análise das Atividades Integradoras

Assim, passamos agora a fazer a descrição e análise das quatro AI que fazem parte do PCI “A Música é Rock and Roll”, a saber: “Classificação de Instrumentos”; “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”; “A Orquestra”; e “Escreve bem!”.

1.1. AI “Classificação de Instrumentos”

O despoletar do PCI concretizou-se com uma atividade assente na problemática “a notícia”. Esta atividade incidiu, fundamentalmente, nos conteúdos da área curricular do Português, nomeadamente, no que concerne à Expressão Escrita, e à área da Expressão e Educação Musical.

A atividade referida surgiu na sequência da solicitação da professora titular de turma para que explorássemos a Expressão Escrita. Neste sentido, após termos consultado o programa de Português do 2.º ano, refletimos e optamos por realizar uma intervenção acerca da tipologia de texto “A notícia”, pois consideramos que esta poderia constituir uma aprendizagem significativa para as crianças, se enquadrada com as aprendizagens anteriormente realizadas.

Neste seguimento é de referir que os conteúdos programáticos implícitos à “notícia” se

encontravam previstos, para o 2.º ano, no documento “Organização Curricular e Programas” (2004). Além disso, a concretização desta atividade tornou possível, de forma contextualizada, a iniciação dos nossos planos de intervenção.

A aula iniciou-se através do questionamento das crianças, o qual teve como ponto de partida um jornal. Foi mostrado aos alunos o exemplar de um jornal e foram-lhes feitas as seguintes questões: “O que é um jornal?”; “O que tem um jornal?”; “O que descobrimos ao ler um jornal?”.

Assim, surgiu o conceito de notícia e, nesse momento, mostramos uma notícia que lhes fosse familiar (notícia sobre um tema alusivo à cidade de Guimarães), em formato digital, num jornal digital. Após a leitura e exploração da notícia supracitada, exploramos uma apresentação em PowerPoint sobre a mesma, na qual foram evidenciadas as partes constituintes de uma notícia: título, parágrafo-guia ou cabeça, corpo da notícia, autor e data.

Numa fase posterior, distribuimos pelos alunos exemplares de jornais e foram eles mesmos a manuseá-los. Este momento consistiu numa seleção de uma ou duas notícias à escolha dos alunos, nas quais tiveram de realizar a divisão das partes de uma notícia e a definição de cada uma. Contudo, esta última tarefa – a definição – foi realizada conjuntamente com as professoras estagiárias.

Seguidamente, e com o intuito de se iniciar a exploração do tema da música, analisámos uma notícia, através de um jornal digital, sobre um pianista que não possui uma mão (Anexo 01). Neste sentido, além de trabalharmos conceitos inerentes à temática da música, também abordamos a diferença e consolidamos os conceitos acerca da notícia.

Neste contexto, pedimos aos alunos que nos dissessem o que sabiam sobre a Música, o que levou à construção de uma Chuva de Ideias. Após esta realização, solicitamos aos alunos que utilizassem algumas das palavras da Chuva de Ideias e construíssem um texto sobre a temática da Música, o que fez com que recorrêssemos, assim, quer aos registos/produções das crianças, quer ao registo fotográfico dos seus trabalhos como instrumentos de recolha de informação.

Numa primeira fase, os alunos tiveram de realizar um rascunho, onde se pretendia que estruturassem as ideias, planificassem o seu texto e procedessem à construção do mesmo. Durante toda esta tarefa, a orientação por parte das professoras estagiárias foi sistemática, havendo lugar para o trabalho autónomo, sem descurar o apoio que se mostrou essencial para o “avançar” na construção do texto de cada um.

Antes da correção dos erros ortográficos, os rascunhos dos textos dos alunos foram fotografados, para que estes servissem, posteriormente, de material de análise para a desenvoltura do

projeto com essa temática, como é o caso do exemplo da Figura 15. Mais uma vez, salientamos o recurso ao registo/à produção das crianças, ao registo fotográfico e, de igual modo, à observação participante e, de forma posterior, à análise através da construção contínua do diário reflexivo.

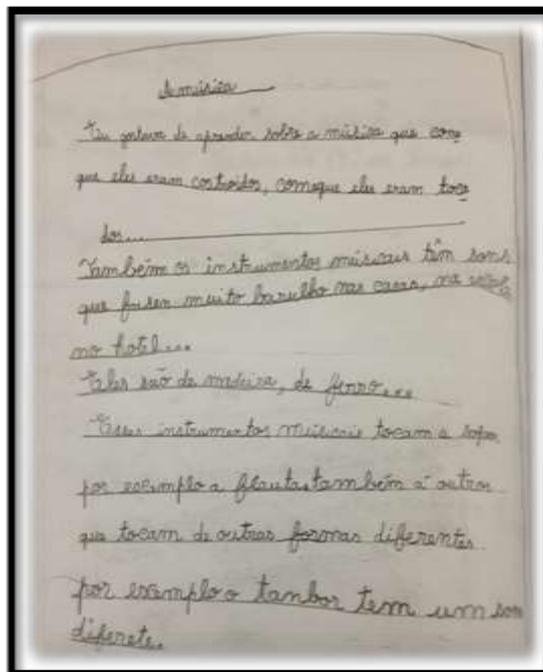


Figura 15 – Texto sobre a Música, construído por uma aluna da turma 2.º ano A.

Numa segunda fase, após os erros de cada texto terem sido corrigidos, os alunos fizeram a cópia do mesmo para uma folha individual destinada a esse fim (Anexo 02) e colocaram o seu texto no placard destinado ao PCI, como é visível pela Figura 16.



Figura 16 – Afixação do texto devidamente corrigido no placard destinado ao PCI.

É extremamente importante que se refira que toda a atividade de construção de um texto escrito deu início ao trabalho da exploração do erro ortográfico. Além disso, a partir desta atividade e das notas de campo elaboradas no seu decurso, pudemos refletir e planejar a atividade do PCI que se seguiu, na medida em que os textos dos próprios alunos traçavam uma direção: a diferenciação dos grupos de instrumentos musicais e a sua classificação.

Na realização da AI “Classificação dos Instrumentos Musicais” organizamos várias atividades que tiveram como finalidade a exploração da classificação dos instrumentos musicais. Assim, para darmos resposta às questões geradas durante a exploração da tipologia de texto “A notícia”, com a notícia “Jovem que só tem uma mão é pianista de sucesso” (in Jornal de Notícias), a partir da construção de uma “Chuva de Ideias” sobre a Música e da elaboração de um cartaz onde os alunos expressaram o que queriam descobrir sobre a temática subjacente, consideramos que uma primeira fase deveria ser aquela onde os alunos pudessem contactar com os vários tipos de instrumentos musicais, bem como com as especificidades que lhes são inerentes. Este foi o ponto de partida para a construção e desenvolvimento do PCI.

Neste sentido, é importante mencionar as duas questões geradoras da AI: “Que instrumentos musicais existem?” e “Como se classificam os instrumentos musicais?”. A fim de procurar respostas para as questões, iniciamos um trabalho dividido em três momentos: “Grupo dos Instrumentos de Corda”, “Grupo dos Instrumentos de Sopro” e “Grupo dos Instrumentos de Percussão”.

Começamos por uma abordagem que englobou todos os grupos de instrumentos supracitados através de uma ficha de trabalho sobre o conceito de música, os vários instrumentos existentes e os três grupos de classificação em que os instrumentos musicais estão enquadrados (Anexo 03). É de salientar que, nesta ficha, ocorreu uma plena articulação com a AI “Escreve Bem!”, pois aproveitamos o facto de termos de trabalhar um suporte escrito para potencializar o trabalho da correção ortográfica.

O texto da ficha de trabalho foi elaborado pelas professoras estagiárias através da utilização de várias fontes, em especial, a Obra “Instrumentos Musicais”, de Luís Henrique (Fundação Calouste Gulbenkian, 2004). Este texto foi adaptado de forma a alterar a ortografia de algumas das palavras, na medida em que propositadamente estavam escritas com erros ortográficos. Este facto permitiu que, ao mesmo tempo, se abordasse a temática da música e da correção ortográfica, o que tornou o trabalho mais enriquecedor para as crianças.

Consideramos que a abordagem de temáticas de distintas áreas curriculares, em simultâneo, beneficia em larga escala se se partir de um ponto de interesse dos alunos. Neste caso, tendo por base

o núcleo globalizador que nos remete para um trabalho sobre a música, pensamos que nesta AI (ponto de partida) poderíamos constituir uma interligação entre a música e o erro ortográfico. Assim, consideramos que esta linha de pensamento vai ao encontro do que é referido no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais” (ME/DEB, 2001), ao mencionar que,

a música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre polos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade, entre passado, presente e futuro (ME/DEB, 2001, p. 165).

Além disso, devemos encarar o erro ortográfico como um propulsor de aprendizagens e trabalhá-lo de um modo contextualizado e apelativo, para que os alunos se sintam envolvidos na construção dos processos de correção, pois, segundo Azevedo (2000, p. 66), “o enfoque didático do erro consiste na sua consideração construtiva e inclusivamente criativa dentro do processo de ensino-aprendizagem”.

Terminada a ficha de trabalho sobre a classificação dos instrumentos musicais, partimos para a exploração do primeiro grupo de instrumentos: o “Grupo dos Instrumentos de Corda”. Para que os alunos soubessem qual o grupo de instrumentos a trabalhar, as professoras estagiárias levaram para a sala três excertos musicais, os quais foram reproduzidos no computador. Nestes excertos, os instrumentos em evidência pertenciam ao “Grupo de Instrumentos de Corda” e os alunos tiveram de decifrar, através da audição, qual o grupo em evidência.

Em termos do timbre, esta atividade foi extraordinária, pois pudemos, através da observação participante e das notas de campo, apreender a sensibilidade auditiva e o conhecimento dos timbres de distintos instrumentos por parte dos alunos.

Por conseguinte, para que os alunos descobrissem que instrumento do grupo já referenciado iam explorar e, de modo a reaproveitar os conteúdos programáticos que estavam a ser abordados na sala de aula, sugerimos um jogo. Este consistiu na atribuição de um número a cada uma das letras do alfabeto e, em que para chegar à palavra do instrumento pretendido, os alunos tiveram de resolver uma expressão numérica a partir do processo de basear por 5, 10, 20. O valor final da expressão numérica correspondia, então, ao número atribuído a uma das letras do alfabeto. Vejamos o exemplo que se segue:

P I A N O

$27 - 12 \mid 27 - 12 = 27 - 10 = 17 - 2 = 15$

Pela classificação do alfabeto considerada neste jogo, o número 15 correspondia à letra “I”.

Assim, ficava formada a palavra “PIANO” que correspondia a um dos instrumentos em exploração quanto ao “Grupo de Instrumentos de Corda”.

Por fim, as crianças tiveram a oportunidade de explorar, com o auxílio de um guião orientador (Anexo 04), vários livros sobre os três instrumentos: guitarra, piano, violino. Neste sentido, a exploração ficou registada num suporte escrito, apresentado na Figura 17. De igual modo, se pode observar pela Figura 18 o placard do PCI com os trabalhos de exploração dos Instrumentos de Corda já afixados.

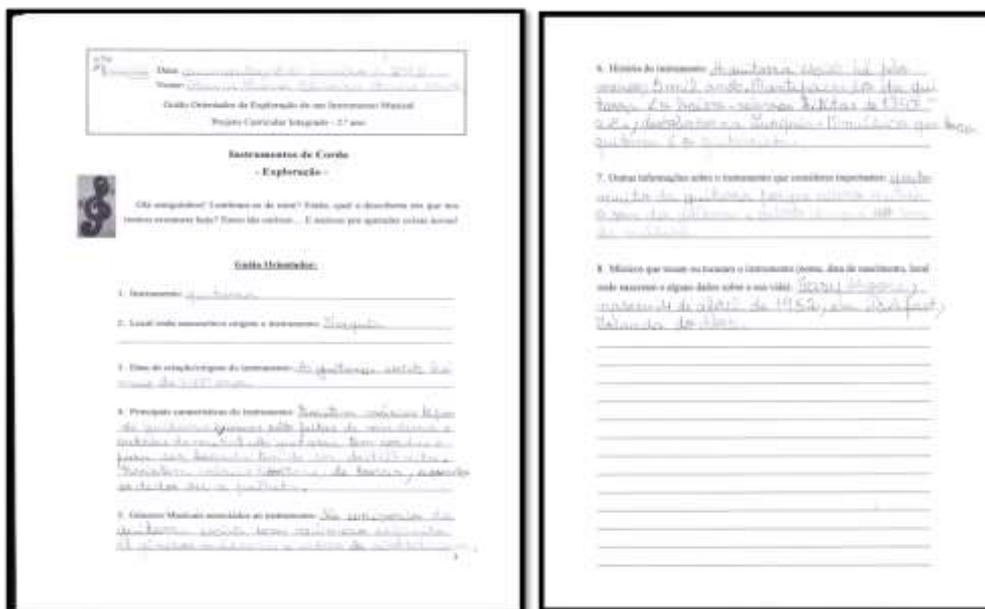


Figura 17 – Exemplo de Guião Orientador da exploração do Instrumento de Corda - Guitarra, preenchido por uma aluna.



Figura 18 – Guiões Orientadores da exploração dos Instrumentos de Corda afixados no placard do PCI.

Tal como tem vindo a ser explanado, na presente atividade recorreu-se, quer aos registos das crianças, quer ao registo fotográfico desses mesmos trabalhos.

Relativamente ao “Grupo de Instrumentos de Sopro”, concretizamos um “Peddy Paper” pelo Colégio do Ave, para o qual foi construído um guião com o percurso a realizar e vários desafios durante o mesmo (Anexo 05). Os guiões foram distribuídos por vários agentes da comunidade escolar, o que em muito contribui para a realização desta atividade. Desta forma, faz com que consideremos que o PCI possibilita, de acordo com Alonso (1994, p. 26),

incrementar as relações com o meio social e cultural envolvente, já que o trabalho de Projeto Curricular utiliza metodologias de investigação e intervenção na realidade, assim como o envolvimento de recursos humanos e materiais provenientes do meio físico e social.

É ainda relevante referir que os desafios abarcaram as áreas curriculares da Língua Portuguesa (relação entre palavras – sinonímia/antonímia, flexão verbal e correção ortográfica), da Matemática e do Estudo do Meio. De igual modo, acrescentamos que, por cada desafio superado, os alunos divididos por equipas, receberam uma peça de um puzzle que correspondia a um instrumento do “Grupo dos Instrumentos de Sopro”: flauta transversal, saxofone e trompete.

No final da atividade do “Peddy Paper”, os alunos construíram os puzzles com as peças angariadas e procedemos à legenda, quer do nome do instrumento, quer das suas singularidades, tal como é visível pela Figura 19. Assim, como forma de aquisição e consolidação dos conceitos musicais, seguiu-se uma apresentação em PowerPoint a partir da qual as crianças preencheram um guião orientador acerca dos instrumentos do “Grupo de Instrumentos de Sopro” (Anexo 04).



Figura 19 – Peças de puzzle dos instrumentos flauta transversal, saxofone e trompete - iniciação da exploração dos Instrumentos de Sopro.

É de mencionar que, para a aquisição de novos vocábulos específicos e gerais e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa, a música tem um papel

importante, na medida em que “a prática musical propicia a aquisição de uma terminologia específica, que contribui para enriquecer o vocabulário geral do aluno e que deverá ser enquadrada na perspetiva de um uso correto da língua portuguesa” (ME/DEB, 2001, p. 166).

Por último, realizou-se a exploração do “Grupo dos Instrumentos de Percussão”, e tendo em conta a solicitação da professora titular de turma para que fossem trabalhados os conteúdos dos animais (área curricular do Estudo do Meio), optamos por partir de uma ficha de trabalho, que tinha como principal objetivo exercitar as regras da ortografia e como temática os animais (Anexo 08). Assim, apresentamos um PowerPoint sobre o tema explicitado, onde mais uma vez partimos dos conhecimentos prévios dos alunos para a apropriação de novos saberes por parte destes.

De seguida, levamos a cabo um concurso realizado por equipas, de modo a fomentar o trabalho colaborativo, entre pares e coletivo, e o respeito por opiniões diversas. Procedemos assim de modo a que as crianças pudessem, tal como é explicitado na operacionalização transversal de uma das competências específicas referidas no documento “Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais”, (2001) “participar em atividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de atuação, de convivência e de trabalho em vários contextos” (ME/DEB, 2001, p. 25).

As questões do concurso foram direcionadas para a temática anteriormente estudada - os animais. É de referir que um dos recursos utilizados foi um material (cartas de jogo de memória de instrumentos musicais – imagem e nome) levado para a sala de aula por um aluno, o qual, inicialmente, foi considerado por nós pouco rico em termos pedagógicos, mas que acabou por se mostrar útil e interessante.

Neste sentido, a alternativa foi “aproveitar” as cartas como prémio por cada duas respostas corretas no concurso e a finalidade era utilizar uma das letras da palavra presente em cada carta para descobrir outra palavra disposta da seguinte forma:

_____ (PERCUSSÃO).

Através deste concurso iniciamos a exploração do “Grupo dos Instrumentos de Percussão”, a qual finalizou com a construção e apresentação de três cartazes, alusivos aos três instrumentos: bateria, caixa, tambor, situação representada na Figura 20. Representação através da qual recolhemos dados para a investigação, a partir das produções dos alunos e do seu registo fotográfico. É de salientar que todos os instrumentos selecionados para trabalhar cada Grupo de Instrumentos foram retirados de textos realizados pelos alunos no âmbito da temática da música.

Por fim, é de relevante interesse considerar que, a fim de não trabalhar apenas questões

teóricas inerentes à área curricular da Expressão e Educação Musical, se mostrou imprescindível explorar características e conceitos específicos da música, tais como a altura, a duração, a intensidade e o timbre. Nesta AI, predominantemente, pretendeu-se realizar um trabalho mais direcionado para a identificação sonora, a qual está ligada ao timbre, em cada uma das explorações da classificação dos instrumentos, ou seja, em todos os grupos de instrumentos trabalhados.



Figura 20 – Apresentação de um dos cartazes alusivos aos Instrumentos de Percussão por parte de um grupo de alunos.

Em modo de conclusão, consideramos que foi possível concretizar, através desta AI, um trabalho onde se promoveu a interligação coerente entre os saberes implícitos às diversas áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Facto que é essencial para a realização de aprendizagens significativas e que vai ao encontro do princípio orientador do Ensino Básico, que nos diz que este nível de ensino deve promover a “existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes” (ME/DEB, 2004, p. 17).

Apresenta-se, por fim, uma tabela sucinta (Tabela 06) com a planificação da AI “Classificação de Instrumentos”, onde identificamos as questões geradoras trabalhadas, uma síntese das experiências de aprendizagens estruturadas para o desenvolvimento da AI, assim como os recursos necessários para a sua concretização e alguns dos processos utilizados para proceder à sua avaliação.

Tabela 06 – Planificação sucinta da Atividade Integradora “Classificação de Instrumentos”.

Questões Geradoras	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>– Que instrumentos musicais existem?</p> <p>– Como se classificam os instrumentos musicais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração de um Grupo de Instrumentos; • Exploração de Livros; • Peddy Paper; • Apresentação PowerPoint; • Concurso sobre o tema “Animais”; • Construção de Cartazes; • Identificação Sonora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Borracha, cartolinas, folhas de resposta; • Guiões de exploração dos instrumentos de corda e de sopro; • Livros sobre os instrumentos de corda; • Guião do Peddy Paper; Questões e Respostas do Peddy Paper; • Peças de puzzle de três instrumentos musicais (flauta, trompete, saxofone); • Apresentações PowerPoint, Projetor, Computador, Tela; • Vídeos - identificação Sonora. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento adequado às atividades propostas; • Na realização de cada atividade, o professor deverá ter em conta a participação/intervenção adequada e o discurso conciso e estruturado; • Seleção e organização da recolha de informação mais pertinente; • Compreensão de conceções trabalhadas através das atividades; • Identificação sonora dos instrumentos presentes nos excertos musicais; • Respeito pelas opiniões diversas; • Trabalho a pares ou de grupo, ordeiro; • Persistência na realização de cada atividade.

1.2. AI “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”

Na realização da AI “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”, pretendemos concretizar várias atividades subjacentes à primeira AI. Assim, iniciamos esta AI com a exploração de conceitos e conteúdos acerca de “instituição” e de “profissão”, uma vez que corresponderam a uma abordagem de temáticas solicitadas pela professora titular de turma. Esta solicitação foi fundamentada pelo que é proposto pelos programas para o 1CEB, no que concerne ao 2.º ano de escolaridade, na medida em que, a abordagem aos conteúdos já mencionados, permitiu que os alunos pudessem “contactar e recolher dados sobre coletividades, serviços de saúde, correios, bancos, organizações religiosas, autarquias” (ME/DEB, 2004, p. 113).

Neste sentido, e de forma a integrar os conteúdos presentes no programa com a concretização do PCI, começamos a AI com a exploração dos referidos conteúdos da área curricular de Estudo do Meio. De facto, conforme se explicita nos programas do 1CEB, “o Estudo do Meio está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem nessas áreas” (ME/DEB, 2004, p. 101).

Após o trabalho mencionado, pretendeu-se dinamizar um diálogo onde a questão central foi “Quais as Instituições onde a Música está presente?”. Neste momento, os alunos falaram acerca das suas conceções e dos conhecimentos que já possuíam e que respondiam à pergunta referenciada. Nesta dinâmica de troca de ideias, entre outras instituições, emerge o nome da academia de música da cidade de Guimarães: “Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”.

Deste modo, enquanto professoras, pensamos ser pertinente a realização de uma visita de estudo à instituição supracitada, visto que o trabalho na primeira AI consistiu numa exploração aprofundada acerca dos três grupos de instrumentos musicais, de uma forma mais concetual e teórica.

No entanto, é de considerar que a parte teórica explicitada é importante, pois permitiu às crianças terem contacto com uma linguagem específica e com conceitos e conteúdos da área da Expressão e Educação Musical e, assim, terem a oportunidade de confrontarem o que já sabiam sobre o tema com as novas conceções. Esta forma de atuar pôde garantir aos alunos a aquisição de aprendizagens significativas tendo em conta os seus saberes, pois, conforme referem Ausubel, Novak e Hanesian (1983, p. 54), podemos constatar que “o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe. Averigúe-se isto e ensine-se de forma consequente”.

Por conseguinte, no decorrer do trabalho realizado, surgiram as questões geradoras desta AI: “Onde se aprende a tocar os instrumentos musicais?” e “Como se aprende a tocar os instrumentos musicais?”. Deste modo, para dar resposta ao que está enunciado, propôs-se aos alunos a visita a uma academia de música que, geograficamente, fosse mais acessível em termos de itinerário. Ora, essa escolha recaiu sobre a “Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”, que estava inserida na área geográfica da escola e na cultura local.

No âmbito desta visita, começamos por explorar o itinerário entre o Colégio do Ave e a Academia (Anexo 06), através da ferramenta “Mapas do Google”, o que nos permitiu trabalhar, quer a área curricular do Estudo do Meio, quer a das Tecnologias da Informação e Comunicação.

A chegada ao tão aguardado local surgiu, tal como podemos observar pela Figura 21. Durante a realização da visita de estudo, os alunos tiveram a oportunidade de presenciar um concerto concretizado pelos alunos e professores pertencentes à Academia (Figura 22), realizar uma entrevista, previamente pensada e escrita, tendo já sido selecionadas as questões mais relevantes a serem colocadas ao Diretor Pedagógico da Academia, tal como é manifesto na Figura 23. Desta forma, os alunos puderam vivenciar, na primeira pessoa, a resposta às questões geradoras.

Consideramos assim que as aprendizagens pretendidas nesta atividade foram de grande valor e significância para os alunos, na medida em que estes foram agentes ativos da sua aprendizagem. E o que queremos dizer com “agentes ativos”? Partimos do princípio que o facto dos alunos selecionarem as perguntas a serem colocadas, elaborarem e realizarem a entrevista, os tornou construtores das suas aprendizagens porque tudo partiu das suas experiências e interesses. Assim, com as ferramentas que as professoras lhes proporcionaram, os alunos manifestaram a capacidade de as absorver e dirigi-las

até à aquisição de novos conhecimentos, através da prática.

Em síntese, pensamos que segundo a conceção construtivista, a aprendizagem do aluno é tanto mais rica, quanto mais ativo for o papel assumido na construção da sua aprendizagem. De facto,

a conceção construtivista assume que na escola os alunos aprendem e se desenvolvem, na medida em que podem construir significados adequados em torno de conteúdos que se configuram no currículo escolar. Essa construção inclui um desenvolvimento ativo e global do aluno, a sua disponibilidade e conhecimentos prévios em simultâneo com uma situação interativa, na qual o professor atua como guia e mediador entre a criança e a cultura, e dessa mediação (...) depende em grande parte a aprendizagem que se realiza (Coll et al., 2002, p. 19).



Figura 21 – Visita de Estudo: chegada à “Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”.



Figura 22 – Concerto realizado por alunos e professores da “Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”.

Ora, por forma a tornar o processo de aprendizagem ainda mais proeminente para os alunos, devemos ter em conta que o momento em que se reflete sobre os conhecimentos adquiridos é de uma mais-valia, pois é após a reflexão que a consolidação dos saberes é concretizada. Neste seguimento,

após a realização da visita de estudo, pretendeu-se dinamizar um diálogo sobre a mesma, o que, por sua vez, possibilitou a compreensão por parte das professoras estagiárias dos aspetos que eram mais significativos para os alunos, quais as suas dúvidas, se, efetivamente, estas foram esclarecidas, e em que medida podem ter sido fomentadoras da aquisição de conhecimentos.



Figura 23 – Entrevista ao Diretor Pedagógico, Professor Salvador, da Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá.

De modo a aproveitar todas as potencialidades da visita de estudo, promoveu-se a transcrição da entrevista realizada (Anexo 07), a qual está patente na Figura 24, de modo a articular esta AI com a AI transversal ao PCI, que se denomina “Escreve Bem!”. Neste sentido, as professoras estagiárias pensaram ser importante impulsionar o trabalho inerente à escrita, na medida em que “escrever é uma atividade significativa e não um mero exercício de destreza manual. As atividades de escrita na aula deverão ser, portanto, variadas, frequentes e significativas” (Azevedo, 2000, p. 129).

Desta forma, a atividade realizada teve um objetivo, pois não se pretendeu apenas “escrever”, mas fazê-lo com fundamento e de uma forma contextualizada. Assim, podemos referir que esta forma de proceder deve permitir um maior empenho e interesse por parte das crianças, o que nos leva a crer que a abordagem à escrita, tendo por base os aspetos supramencionados, será sempre uma mais-valia na apropriação e domínio da expressão escrita.

Para terminar a AI, propôs-se aos alunos a elaboração da ilustração da visita de estudo, através da técnica do pontilhismo (Figura 25). É de mencionar que optamos por esta atividade para que a “Expressão e Educação Plástica” não fosse descurada, o que acontece inúmeras vezes nos contextos em que tivemos a oportunidade de experienciar vivências pedagógicas. Além disso, consideramos extremamente importante para o desenvolvimento da criança realizar atividades da área curricular acima descrita, pois esta despoleta o desenvolvimento de “formas pessoais de expressar o seu mundo

interior e de representar a realidade” (Ferreira, Santos, Rodrigues & Mendes, 1994, p. 49).

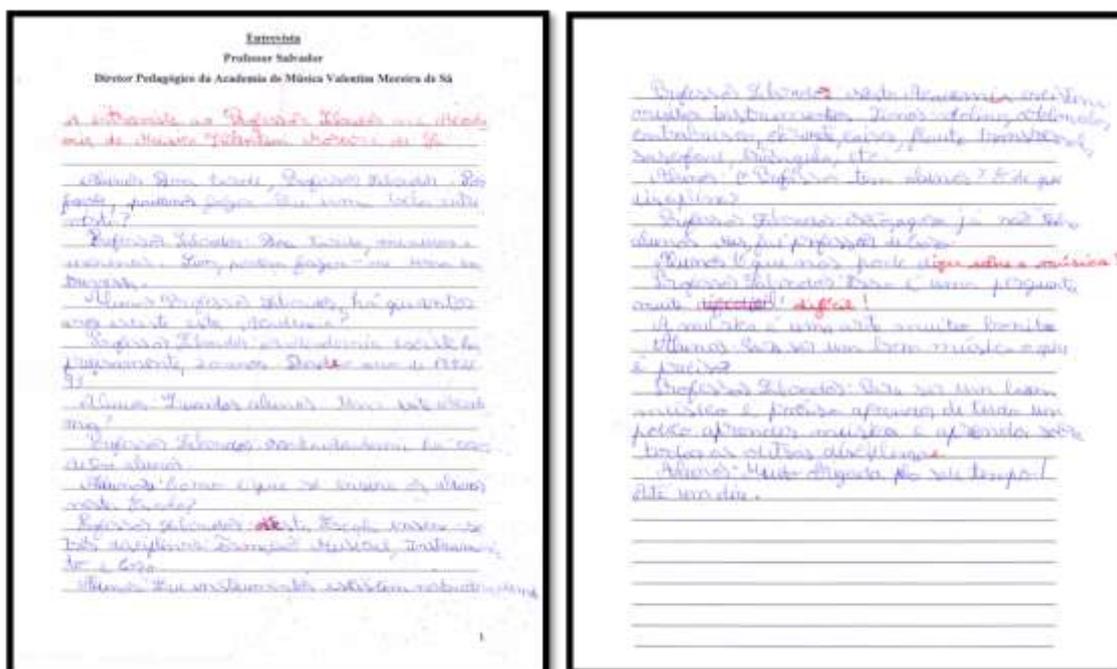


Figura 24 – Transcrição da Entrevista realizada ao Diretor Pedagógico - Professor Salvador, da Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá.



Figura 25 – Representações/Ilustrações da visita de estudo à “Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”, recorrendo à técnica do pontilhismo.

De igual modo, a predisposição das crianças para estes trabalhos é um propulsor para que seja mais adequado e significativo para os professores enveredarem por estas atividades, tornando explícita a intencionalidade educativa das mesmas. Assim, é fundamental que não se “percam” oportunidades, ou seja, que o trabalho desenvolvido em contexto de 1CEB permita articular todas as áreas curriculares

disciplinares e não disciplinares propostas pelos programas deste nível de ensino.

A diversidade dos registos fotográficos e dos registos/produções das crianças desta AI permitiu que estas técnicas fossem exploradas e enriquecessem o diário reflexivo que se alinhava a cada intervenção e ação pedagógica.

Na sequência do relato das interações previstas para a AI “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”, apresentamos, por fim, uma tabela sucinta (Tabela 07) com a sua planificação, onde identificamos as questões geradoras trabalhadas, uma síntese das experiências de aprendizagens estruturadas e proporcionadas aos alunos, assim como os recursos necessários para a sua concretização e alguns dos processos utilizados para proceder à avaliação de alguns dos aspetos mais relevantes desta AI.

Tabela 07 – Planificação sucinta da AI “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”.

Questões Geradoras	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>– Onde se aprende a tocar os instrumentos musicais?</p> <p>– Como se aprende a tocar os instrumentos musicais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diálogo sobre as Instituições onde a Música está presente; • Realização do Itinerário; • Concerto – Professores e Alunos da Academia; • Visita de Estudo à Academia Bernardo Valentim Moreira de Sá; • Entrevista ao Diretor Pedagógico da Academia; • Diálogo sobre a Visita de Estudo; • Entrevista em formato escrito; • Ilustração da Visita de Estudo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transporte, Gravador, Guião da entrevista; • Caneta, Folha, Lápis, Borracha, Lápis de Cor, Marcadores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilização das aprendizagens acerca da localização geográfica, durante a viagem de autocarro e a pé; • Comportamento adequado ao tipo de instituição visitada; • No diálogo, o professor deverá ter em conta a participação/intervenção adequada e o discurso conciso e estruturado; • Respeito pelas opiniões diversas; • Capacidade de transpor o discurso oral para o discurso escrito; • Conhecimento da técnica do pontilhismo.

1.3. AI “A Orquestra”

Na terceira AI, denominada “A Orquestra”, a fim de responder a questões que surgiram em contexto de sala de aula sobre a construção dos instrumentos musicais, as professoras estagiárias ponderaram essa motivação em duas questões geradoras: “Como se organizam os instrumentos musicais?” e “Como se constroem os instrumentos musicais?”.

É de mencionar que, ao longo do desenvolvimento do PCI, pretendeu-se fomentar o interesse por parte dos alunos, na procura de saberes relacionados com a construção de instrumentos musicais. Este é um facto que não poderia ser “deixado de lado”, pois pensamos que é através da motivação que a aprendizagem se realiza; é pela capacidade intrínseca que a concretização da mesma aporta

para a aprendizagem e não apenas com a finalidade de obter uma qualquer recompensa material.

Além disso, a chamada motivação intrínseca constitui-se como uma característica do aluno e, ao mesmo tempo, como uma situação de ensino e aprendizagem que o professor promove. Assim, o objetivo do aluno intrinsecamente motivado é o da “experiência do sentimento de competência e autodeterminação, sentimento que se experiencia na realização da tarefa e que não depende de recompensas externas” (Tapia & Montero, 1990, p. 187).

Neste sentido, iniciamos esta AI pela exploração do conceito de Orquestra, porque após todo o trabalho de aprendizagem inerente aos instrumentos musicais (AI “Classificação de Instrumentos Musicais”) e da concretização prática do que foi aprendido (AI “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”), consideramos pertinente partir para esta abordagem. Mostrou-se, assim, essencial explicitar formas de agrupamento quanto à performance musical, ou seja, como é que os instrumentos são utilizados individualmente e em grupo. Desta forma, pretendeu-se trabalhar conceitos como banda, orquestra, entre outros.

Este enfoque surgiu associado à exploração dos conceitos alusivos ao conteúdo de “instituição”, no âmbito da área curricular do Estudo do Meio, nomeadamente durante a realização da AI “Visita de Estudo à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”, onde os alunos puderam manifestar o conhecimento de bandas e grupos de música e orquestras.

Neste seguimento, pensamos ser de relevante interesse para o PCI “A Música é Rock and Roll!”, possibilitar uma visita de estudo a um local onde se procede à construção de instrumentos musicais. No entanto, após uma pesquisa realizada pelas professoras estagiárias, verifica-se que tal, devido ao tempo e à localização geográfica dos locais encontrados, não era possível concretizar. Contudo, devido à pertinência desta atividade, não querendo que a mesma fosse descurada e, assim, aproveitando a motivação intrínseca subjacente à temática da construção de instrumentos musicais, pretendemos abordar as conceções e o vocabulário específico da Orquestra. Por conseguinte, como não estava prevista a realização da visita de estudo supracitada, decidimos partir para a construção de instrumentos musicais, feita por nós mesmos, em que se recorreu à utilização de materiais reciclados.

A concretização da atividade de construção dos instrumentos teve dois momentos: numa primeira fase, com o auxílio do livro “O meu primeiro livro de Música: Um guião para fazeres e tocares instrumentos musicais”, de Helen Drew (1993), tivemos a oportunidade de aprender como se constroem vários instrumentos musicais e, posteriormente, selecionamos um deles e procedemos à recolha dos materiais necessários para a sua construção (Figura 26).

É de salientar que deste modo ocorreu, e de uma forma implícita, a articulação das áreas curriculares disciplinares da Língua Portuguesa (leitura dos passos para a construção dos instrumentos), da Matemática (medida e volume) e do Estudo do Meio (instituições). Já de uma forma mais explícita, explorou-se a área curricular disciplinar da Expressão e Educação Musical, como temos vindo a fundamentar. De igual modo, o primeiro momento desta AI, uma vez mais, permitiu-nos recolher dados para a investigação, a partir das produções dos alunos e do seu registo fotográfico.



Figura 26 – “A Orquestra” da turma do 2.º ano A.

Numa segunda fase da atividade de construção dos instrumentos, realizaram-se exercícios musicais com os instrumentos construídos, o que possibilitou o trabalho de conteúdos característicos da área da Expressão e Educação Musical, tais como o ritmo, a melodia e o timbre.

Numa abordagem sucinta podemos explicitar que se pretendeu explorar com as crianças o ritmo, individualmente e em conjunto, isto é, na sua faceta de solista e membro de um naipe da orquestra. Através da escrita no quadro pretendeu-se construir várias frases rítmicas, as quais aumentaram de dificuldade ao nível que avançávamos no exercício. Esta atividade consistiu na leitura da frase rítmica por parte dos alunos, na transposição dos “símbolos” utilizados no quadro para movimentos corporais e, por fim, na produção do ritmo através do som, onde se utilizaram os instrumentos construídos.

O ritmo abarca três elementos indispensáveis, como a duração, a intensidade e a plástica, e não

é um conceito que se encontra apenas ligado à Expressão e Educação Musical, mas é transversal às outras áreas do saber e, ainda, à vida quotidiana do ser humano. Assim, torna-se impreterível que não separemos as várias aceções que a palavra ritmo pode constituir, pois tal como refere Willems (1970),

o verdadeiro ritmo é inato e está, de facto presente em todo o ser humano normal. O andar, a respiração, as pulsações, os movimentos mais subtis provocados por reacções emotivas, por pensamentos, todos estes movimentos são instintivos; e é a esses movimentos que o educador deve recorrer a fim de obter da criança, do aluno, do virtuoso, o verdadeiro ritmo vivo, interior, criador no plano sentido do termo (Willems, 1970, pp. 32-33).

No que concerne à melodia, podemos dizer que ao conceito de volume está ligado o conceito de melodia, ou seja, cada instrumento construído contém diferentes níveis de água (diferentes volumes), o que resultou na produção de distintos sons aquando da performance dos alunos. Assim, é de acrescentar que o instrumento a construir era polivalente, isto é, podia tornar-se num instrumento de percussão (associado, principalmente ao conceito de ritmo) e, por outro lado, a um instrumento de sopro (associado, por sua vez, ao conceito de melodia).

Antes de terminar, constatamos que os instrumentos musicais construídos constituíram um dos produtos finais do PCI e, a nosso ver, uma das grandes aprendizagens concretizadas a partir da Expressão e Educação Musical, tendo em conta todo o trabalho anterior a esta AI. De facto, a Música permite-nos criar, produzir, sentir, inovar e a sua transversalidade torna-se, efetivamente, exequível. Além de que não coloca “entraves” no momento de sonhar sobre aquilo que se pretende realizar, pois, neste caso, a Música ajudou à aprendizagem, através da criatividade, de conteúdos programáticos inerentes ao 2.º ano de escolaridade. Assim, consideramos que a Música merece um lugar importante na Educação, pois ela, tal como refere Willems (1970),

enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor. A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unanimemente como um fator cultural indispensável (Willems, 1970, pp. 11-12).

Como fazemos para as outras Atividades Integradoras, queremos apresentar a planificação desta AI através de uma tabela sucinta (Tabela 08). Nessa tabela, como de costume, identificamos as questões geradoras exploradas, uma síntese das experiências de aprendizagens proporcionadas às crianças que pudessem responder às questões formuladas para o desenvolvimento da AI. Fazem parte ainda da tabela os recursos necessários para a concretização da AI e a referência a alguns dos

processos utilizados para proceder à sua avaliação.

Tabela 08 – Planificação sucinta da AI “A Orquestra”.

Questões Geradoras	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>– Como se organizam os instrumentos musicais?</p> <p>– Como se constroem os instrumentos musicais?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do conceito. “Orquestra”; • Construção de uma Orquestra. 	<ul style="list-style-type: none"> • Excertos musicais; • Garrafas de vidro (Compal); • Tintas; • Palhinhas; • Água; • Corante alimentar. 	<ul style="list-style-type: none"> • No diálogo, o professor deverá ter em conta a participação/intervenção adequada e o discurso conciso e estruturado; • Respeito pelas opiniões diversas; • Identificação sonora dos instrumentos presentes nos excertos musicais; • Identificação e execução dos ritmos; • Criatividade na personalização do instrumento musical.

1.4. AI “Escreve bem!”

Antes de mais, é importante mencionar que a AI denominada “Escreve Bem!”, foi transversal a todo o desenvolvimento do PCI. Porém, esta AI possuiu uma temática própria, a Correção Ortográfica, e teve também subtemas ligados à temática da Música, como se pode depreender na explicitação das Atividades Integradoras anteriores.

Neste sentido, começamos por indicar o porquê da dinamização de uma atividade com este teor linguístico num projeto onde, intrinsecamente, o núcleo globalizador aponta para a temática da Música. Assim, após uma semana intensiva de observação, apercebemo-nos de alguma insegurança na escrita por parte dos alunos, devido à frequência com que escreviam com certos erros ortográficos e, também, tendo em conta a quantidade de vezes que se ouvia, dentro da sala de aula, a pergunta: “Professora, como se escreve...?”.

Ao despertarmos para esta dificuldade, consideramos pertinente e necessário um trabalho mais especializado e intensivo no combate à insegurança na escrita, à prevenção do erro ortográfico, de modo a que os alunos pudessem “apropriar-se das técnicas fundamentais da escrita com vista à desenvoltura, naturalidade e correção no seu uso multifuncional” (ME/DEB, 2001, p. 32). Assim, todo este trabalho teve um enfoque na correção ortográfica a partir de estratégias previamente delineadas.

Deste modo, a partir da questão geradora “Como se escreve...?”, pensamos em vários conjuntos de atividades, em que cada um deles estivesse associado a determinados objetivos. As atividades a que nos referimos são as seguintes: “Tabela de Erros e Correção”, “Cartaz – Regras da Ortografia”, “Jogo – Fotografa as Palavras”, “Jogo de Soletrar”, “Jogo das Palavras”, “Vamos praticar!” e, por fim,

“Caderno – Regras de Ortografia”.

Relativamente à “Tabela de Erros e Correção”, esta tinha como principal finalidade permitir aos alunos terem a perceção da tipologia e quantidade de erros cometidos, bem como contribuir para a autocorreção dos mesmos, isto porque a aprendizagem só se concretiza quando o aluno reflete sobre as suas dificuldades e se autodenomina de investigador das suas aprendizagens. De facto, tal como reconhece Azevedo (2000, p. 29), o sentido intrínseco e pessoal

da aprendizagem exige a iniciativa do aluno que não se poderá refugiar em atitudes passivas ou puramente reprodutivas dos modelos de uma ciência tradicional estática, de memorização, mas deverá colocar-se numa atitude investigativa, heurística, crítica, argumentativa, criativa.

Assim, a estratégia da utilização da tabela, referida anteriormente, decorreu durante todo o período em que as professoras estagiárias concretizaram a sua prática pedagógica e, a nosso ver, contribui para a consciencialização do erro ortográfico.

No seguimento da realização desta AI, consideramos que a construção de vários cartazes alusivos às regras de ortografia era o passo mais adequado no prosseguimento do trabalho inerente à correção ortográfica. Desta forma, a seguir à elaboração de um resumo de todas as regras de ortografia estudadas, os alunos tiveram a oportunidade de construir cartazes com as regras mencionadas. Estes cartazes, dada a sua importância para o auxílio na procura de ferramentas para contornar os erros ortográficos, deveriam ser afixados numa das paredes da sala de aula, cuja visibilidade fosse acessível a todos os alunos.

Quanto ao “Jogo – Fotografa as Palavras” e, como o nome indica, o seu objetivo primordial foi a memorização de palavras, por um lado, que não se encontram abrangidas por qualquer regra (exceções da escrita) e, por outro lado, que necessitam da conceção prévia de algumas regras de ortografia não aprendidas. Assim, dizemos que se “fotografa” as palavras visadas. Este jogo consistiu no estudo, de um dia para o outro, de dez palavras selecionadas antecipadamente pelas professoras estagiárias, para que, em casa, os alunos memorizassem as palavras que entendiam como exceções e, ainda, procurassem estratégias de relação entre uma determinada palavra e a eventual regra que lhe pudesse estar associada, mas que, no entanto, não tivesse sido abordada até então.

No dia seguinte a terem sido fornecidas as dez palavras, as professoras estagiárias procederam ao ditado das palavras mencionadas, com o intuito dos alunos as escreverem corretamente na sua sebenta. De seguida, procedeu-se à troca da sebenta, por pares, em que cada aluno corrigiu as palavras do seu par, sendo que cada um tinha a possibilidade de explicar a razão da sua escrita e,

eventualmente, decifrar alguma característica da sua caligrafia que o colega pudesse não assimilar. De igual modo, esta estratégia comporta, segundo Azevedo,

pelo menos três razões para utilizar os alunos como corretores dos escritos dos seus pares. A primeira é porque os alunos são geralmente muito melhores como críticos de textos do que como produtores dos mesmos. A segunda é que a correção dos companheiros é um ótimo estímulo à escrita (...). A terceira razão é que a correção entre companheiros permite o diálogo entre autor e corretor, que é inevitavelmente muito limitado na relação aluno-professor (2000, p. 56).

Superada a fase da correção entre pares, cada aluno teve a sua sebenta de volta e procedeu-se à correção em conjunto, de forma oral e escrita. As professoras estagiárias orientaram a correção e aproveitaram as palavras previamente pensadas para explorar regras ainda não trabalhadas, de um modo explícito, com o grupo. Entretanto, os alunos com melhores resultados (menos erros dados) partilharam com a turma as estratégias utilizadas no seu estudo, para que os seus colegas pudessem apropriar-se delas e, assim, melhorar o seu desempenho na próxima realização da atividade.

Neste seguimento, pretendeu-se construir, em conjunto, no quadro, mas de forma individual numa folha quadriculada, um gráfico acerca desta atividade, o qual deveria conter a data em que o exercício ocorreu e o número de erros dados. É importante referir que cada aluno elaborou o seu próprio gráfico, apenas com os dados que lhe correspondiam (Figura 27). Mais uma vez é patente o recurso às produções dos alunos como instrumento de recolha de dados para a investigação em curso.

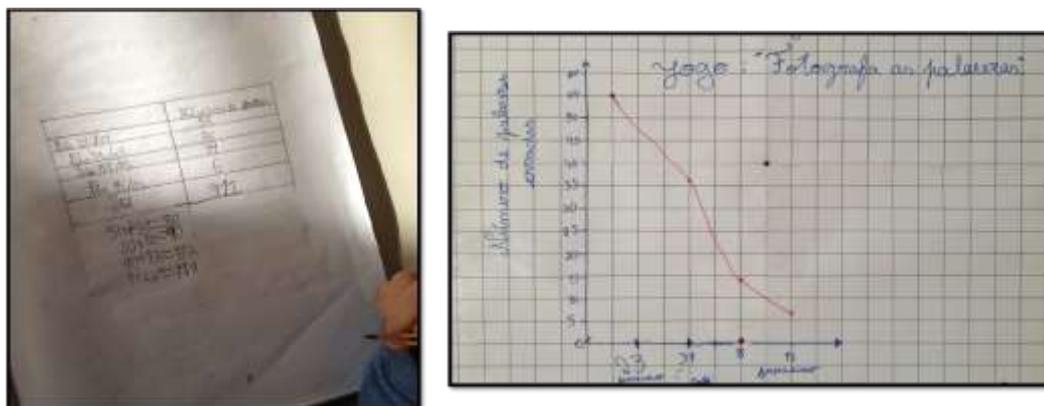


Figura 27 – Tabela de erros de um aluno e exemplo de gráfico alusivo à evolução do número de erros ortográficos.

Pretendeu-se usar esta estratégia ao longo de várias semanas, sendo a mesma realizada apenas uma vez por semana. As finalidades que lhe estavam subjacentes podem ser elencadas: aferir a evolução na utilização de estratégias corretoras, bem como a diminuição dos erros ortográficos e, ainda, promover a articulação das áreas curriculares da Língua Portuguesa e da Matemática.

De igual modo, um dos objetivos pretendidos com a atividade supracitada foi o do desenvolvimento da autonomia das crianças na apropriação de novos saberes, porque só deste modo, segundo Azevedo (2000),

um aluno autônomo escolherá objetivos adequados, terá expectativas de sucesso, reagirá aos desaires com otimismo, aceitando-os, porque sabe que são temporários, saberá utilizar recursos, terá consciência das suas estratégias de aprendizagem e saberá usá-las com eficácia, pedirá ajuda quando necessário, colaborará quando lê ou escreve, construirá sentido, fará a sua autoavaliação, percebendo que as estratégias e o esforço conduzem ao sucesso, será persistente e estratégico e determinado nos seus esforços (2000, p. 30).

Nesta AI, uma outra atividade estruturada foi o “Jogo de Soletrar”, que consistia na escolha por parte das professoras estagiárias de algumas das palavras que surgiam, com maior regularidade, nas “Tabelas de Erros e Correção”. Estas palavras foram utilizadas num jogo em que um aluno teve de tirar de um saco uma palavra e outro aluno, depois de ouvir a leitura da mesma, proceder à sua soletração, em voz alta, bem como à escrita no quadro, respeitando a soletração proferida. É importante salientar que este jogo pretendeu ter, ao longo do Projeto, um cariz de recompensa pelo bom comportamento durante o dia da intervenção.

O objetivo pedagógico da atividade mencionada foi a promoção da consciência fonológica, visto que esta é uma competência essencial para que possamos transferir, com precisão e correção, o discurso oral para o escrito, pois “o conhecimento explícito da língua é pré-condição de sucesso na aprendizagem dos géneros formais e públicos do oral, na aprendizagem da leitura e na aprendizagem da escrita” (Duarte, 2008, p. 10).

Além disso, para que possamos ser falantes capazes, em variados contextos formais e não formais, bem como leitores fluentes e escritores entendidos, são necessárias,

formas de apreensão do conhecimento que mobilizam um conjunto de processos cognitivos que conduzem à consciencialização do conhecimento já implícito e à análise e explicitação de regras, estratégias e técnicas que terão de ser objeto de um ensino sistematizado, rigoroso e cuidado (Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997, p. 28).

O conjunto de atividades intitulado “Vamos praticar!” está explícito na descrição das outras AI, pelo que não se justifica que nos alonguemos na sua descrição. Podemos, então, mencionar a importância da realização de “fichas/guiões de trabalho” (Anexo 08) para o combate ao erro ortográfico, uma vez que os alunos apenas conseguem construir aprendizagens significativas neste âmbito se a atividade desenvolvida tiver como único objetivo o trabalho inerente à correção ortográfica.

De facto, se a atividade proposta for a realização de um texto, os alunos têm como maior preocupação o conceder sentido ao que querem escrever, o que faz com que deixem para segundo plano o cuidado com a escrita correta em termos ortográficos. Assim, “a prática é uma parte importante da aprendizagem; por isso é fundamental que as crianças possam concentrar-se na execução de escrita em que tenham de se empenhar ativamente” (Azevedo, 2000, p. 59).

Tal como também já referimos, a estratégia inerente à atividade “Vamos Praticar!” foi utilizada como interligação entre a temática do PCI e o âmbito desta AI que, após várias leituras acerca das questões relativas à correção ortográfica e à construção de um PCI, parece-nos ser o pretexto mais correto para a sua integração no projeto.

Neste seguimento, a última atividade prevista nesta AI para ser realizada dentro da sala de aula designou-se por “Caderno – Regras de Ortografia” e consistiu na análise de todas as regras de ortografia estudadas, até então, para se proceder à construção de um caderno personalizado, como uma base de apoio e estudo. Neste caderno, os alunos escreveram todas as regras, assim como os exemplos correspondentes, com o intuito de, sempre que necessário, poderem consultar as anotações e esclarecer as dúvidas correspondentes à utilização da linguagem escrita no dia-a-dia (Figura 28).



Figura 28 – Caderno de Regras Ortográficas, realizado por um aluno.

Por último, resta aludir à atividade do “Jogo das Palavras”, que não se desenrolou dentro da sala de aula, uma vez que estava pensada para impulsionar o envolvimento parental no processo de desenvolvimento do PCI, mais precisamente na AI supramencionada. Neste sentido, o “Jogo das Palavras” era um jogo que só podia ser praticado no site onde estava alojado¹⁵ e consistia na resposta a perguntas sobre a forma correta da escrita de algumas palavras. Se o aluno respondesse corretamente à pergunta colocada, aparecia a regra e a explicação correspondente, caso o aluno

¹⁵ Endereço URL do “Jogo das Palavras” – <<http://educarparacrescer.abril.com.br/grafia/index.shtml>> (consultado em abril de 2013).

errasse, aparecia da mesma forma a regra e a sua explicação. No entanto, conferia ao jogador a possibilidade de voltar a tentar responder corretamente com dois exemplos de palavras diferentes das duas primeiras, mas que se enquadravam na mesma regra.

Assim, tendo em consideração que este jogo tinha um cariz lúdico e estava reportado à possível exploração realizada em casa, tornou-se pertinente pedir a colaboração dos pais, no sentido de acompanharem os seus filhos na exploração do referido jogo. Desta forma, ao mesmo tempo que os pais ajudavam os filhos na compreensão de possíveis vocábulos específicos de difícil decifração, tinham também a oportunidade deles próprios recordarem as regras, ou até mesmo aprender algumas que desconheciam.

É de referir que, através desta AI, pudemos recorrer às diferentes técnicas de recolha de dados, como a observação participante, as notas de campo, os registos/produções das crianças e, por conseguinte, aos registos fotográficos. Todos estes procedimentos permitiram que o trabalho fosse desenvolvido e que a investigação fosse refletida e, deste modo, fundamentada e sistemática.

Em jeito de conclusão, pensamos que a aprendizagem se baseia, impreterivelmente, na ligação entre o que já está apreendido e aquilo que nos é apresentado numa nova situação de aprendizagem. Assim, aprender, de acordo com Azevedo (2000, p. 24),

consiste, em última análise, em transferir para uma situação nova o que foi adquirido na situação inicial de aprendizagem. A transferência implica, a nível de uma situação totalmente nova, uma atividade de recontextualização, o que constitui o último passo no domínio de uma competência.

Para finalizar, como fazemos nas demais AI, apresentamos também numa tabela a planificação sucinta da AI “Escreve bem!” (Tabela 09). Nesta apresentamos as questões geradoras investigadas, a identificação das experiências de aprendizagens/atividades concretizadas pelos alunos, para além dos recursos necessários à sua concretização e alguns dos aspetos a ter em conta para proceder à avaliação desta AI.

Tabela 09 – Planificação sucinta da AI “Escreve Bem!”.

Questões Geradoras	Experiências de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> – Como se escreve...? – Como posso evitar os erros ortográficos? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela de Erros e Correção; • Cartaz – Regras de Ortografia; • Jogo – Fotografa as Palavras; 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabela impressa, Cartolinas, Cola, 10 Palavras; • Sebenta, Lápis, Caneta, Lápis de cor, • Marcadores; 	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção à escrita correta das palavras; • Trabalho a pares ou de grupo, ordeiro; • Participação/intervenção adequada na correção conjunta; • Respeito pelas opiniões diversas; • Manuseamento apropriado dos materiais; • Atenção na construção do gráfico;

<p>– Conseguimos melhorar o nosso desempenho ortográfico?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de Solettar; • “Jogo das Palavras”; • Vamos praticar!; • Caderno – Regras de Ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel quadriculado; • Papel colorido, Régua; • Fichas de trabalho; • Argolas de metal; • Computador, Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manuseamento correto da régua e do papel quadriculado; • Reconhecimento das particularidades de cada regra de ortografia; • Identificação das regras de ortografia; • Autocorreção dos erros ortográficos; • Capacidade de memorização; • Utilização de estratégias de estudo e compreensão.
---	--	--	---

2. Avaliação e Análise Reflexiva do Projeto

No decorrer do desenvolvimento do projeto e sua respetiva implementação ocorreu, de forma sistemática e ponderada, uma intervenção significativa junto das crianças, na medida em que estas foram intervenientes ativos e essenciais no caminho que se foi delineando, alterando e percorrendo esse caminho a fazer entre todos. Assim, neste trabalho conjunto, o professor teve a possibilidade de concretizar adaptações, quer ao nível das estratégias, quer das atividades, tendo por base os conteúdos a abordar e as intervenções e aprendizagens alcançadas pelo seu grupo de alunos.

No início do projeto, após uma fase de observação cuidada, verificou-se que a turma apresentava uma motivação notória para a aprendizagem da Música, nomeadamente, no que concerne às aulas de Educação Musical, como se referiu no Capítulo I. Deste modo, partindo desta premissa e da vontade de trabalhar os conteúdos de forma interligada e com maior significado para o aluno, aliaram-se as potencialidades de um PCI, como, por exemplo, a flexibilidade e a integração curricular, às potencialidades da aprendizagem através da Música, nascendo daí o PCI “A Música é Rock and Roll”.

Este PCI teve como finalidade um trabalho centrado na área da Música, mas que fosse capaz de realizar uma real integração das distintas áreas curriculares e dos conteúdos programáticos inerentes ao 2.º Ano, do 1CEB. Porém, é de vincar que a integração curricular era o foco, pelo que a forma de a concretizar era, então, através das potencialidades do PCI e da abordagem pela Música.

Por conseguinte, ao finalizar este projeto, é primordial que possamos refletir na materialização dos objetivos delineados no início do trabalho. Assim, relembramos os objetivos do projeto, enunciados anteriormente: refletir sobre as capacidades da Educação Musical como elemento aglutinador do desenvolvimento de competências transversais e de aprendizagens integradas, relacionadas com a expressividade, a concentração e a criatividade; compreender as potencialidades da Educação Musical como elemento de integração curricular; estudar as potencialidades do PCI para promover essa integração curricular.

Neste sentido, é indispensável que compreendamos que a infância se demarca como o período

mais profícuo de desenvolvimento do nível de aptidão musical da criança, na medida em que, segundo Gordon (2000, p. 65), uma criança nasce com um certo nível de aptidão musical não hereditário, que se vai alterando de acordo com a qualidade do ambiente musical que a rodeia, seja este formal ou informal, até aos nove anos de idade.

Assim, “as crianças têm uma fase de desenvolvimento da aptidão musical desde o nascimento até à idade dos nove anos e uma fase de estabilização da aptidão musical dos nove em diante” (Gordon, 2000, p. 66). Além disso, a partir dos estudos longitudinais de Gordon, constatou-se que, após os nove anos de idade, não é possível que a aptidão musical de uma criança seja afetada, conquanto pode ser influenciado o seu desempenho.

De acordo com esta perspetiva, reconhecemos que a implementação deste projeto promoveu, efetivamente, um ambiente formal de aprendizagem musical a crianças com sete anos, ou seja, na fase mais proficiente do desenvolvimento das suas aptidões musicais, estas crianças foram envolvidas num contexto formal de aprendizagem musical, como é patente na descrição das AI que anteriormente se explicitaram. As atividades alusivas ao conhecimento dos instrumentos musicais e seus grupos, a audição de excertos musicais, o ritmo, a melodia, o timbre de diferentes instrumentos dos três grupos (Cordas, Sopro e Percussão), a visita a um contexto de aprendizagem prática da música e a construção de uma orquestra, onde cada um construiu o seu próprio instrumento de sopro e de percussão, são exemplos concretos de aprendizagem na área da Formação Musical, as quais descrevemos ao longo deste capítulo.

Além disso, podemos constatar que a Música é potencializadora de aprendizagens transversais a vários níveis, tais como, a título de exemplo, o desenvolvimento linguístico, pois “cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical” (Gordon, 2000, p. 308).

De igual modo, tal como se referiu no Capítulo II, as competências transversais, propostas por Cachapuz *et al.* (2004) – “aprender a aprender”; “comunicar adequadamente”; “relacionamento Interpessoal e de grupo” e “espírito crítico” –, foram largamente exploradas e promovidas nas atividades realizadas. Sem querer repetir o que já foi explicitado anteriormente neste capítulo, as atividades de leitura, escrita e correção ortográfica desenvolvidas em todas as AI, seja através dos guiões de trabalho, da escrita da entrevista ao Diretor da Academia de Música e das composições, seja através das análises de gráficos e da escrita do caderno individual de correção ortográfica, são exemplos do desenvolvimento de vários tipos de competências, atrás referenciadas, nomeadamente a

de “comunicar adequadamente” e de “aprender a aprender”.

Simultaneamente, a realização dos vários trabalhos de grupo, a preparação e a realização da entrevista ao Diretor da Academia de Música, são exemplos de atividades que se demarcam como propulsoras das competências de “relacionamento interpessoal e de grupo” e de “espírito crítico”.

É ainda nossa crença, fruto das várias evidências emanadas das atividades descritas, que a competência de “aprender a aprender” esteve manifesta ao longo de todo o trabalho produzido. Pois, se temos crianças envolvidas, onde os seus interesses são o centro da reflexão e prosseguimento do projeto, então as crianças enquanto aprendem estão a desenvolver estratégias de investigação, reflexão e colaboração, com motivação intrínseca e gosto pelo que estão a realizar, sempre prontas e capazes de transferir conhecimentos para os novos desafios e problemas, tornando funcionais as aprendizagens realizadas. Trata-se de um ciclo virtuoso entre os conhecimentos prévios e as novas redes, mais complexas e abrangentes, de conhecimentos que se formam a partir de uma interligação significativa entre a mediação do professor e a capacidade de alimentar a aprendizagem a partir de um esforço próprio, de uma motivação intrínseca para a mesma, que se manifesta numa capacidade de autonomia e de “aprender a aprender”.

Por fim, reitera-se que as competências transversais se encontram interligadas a todas as áreas curriculares, o que faz com que tais competências possibilitem uma aplicação em todos os campos do saber – saber ser, saber estar e saber fazer – e sejam integradas significativamente no dia-a-dia pessoal, social e profissional de cada um.

Por conseguinte, a música “pode e deve ser utilizada em vários momentos do processo de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento imprescindível na busca do conhecimento, sendo organizado sempre de maneira lúdica, criativa, emotiva e cognitiva” (Correia, 2010, p. 139). Além de que, ao nível do processo de ensino-aprendizagem, a linguagem musical se apresenta como um instrumento metodológico e pedagógico de significativa relevância.

Urge, neste momento, em jeito de conclusão, frisar que a Música promove, efetivamente, uma plena integração dos conteúdos e das áreas curriculares, como se verifica no final deste projeto. A análise do presente capítulo mostra-nos que todas as atividades realizadas, dos vários âmbitos curriculares, incluíam ou conteúdos alusivos à área da Educação Musical ou partiam de estratégias/jogos/músicas, com o objetivo de articular e integrar as diferentes áreas/saberes. Concomitantemente e, de acordo com Correia (2003),

a música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer

época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como: na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades. (...) A utilização da música, bem como o uso de outros meios, pode incentivar a participação, a cooperação, socialização, e assim destruir as barreiras que atrasam a democratização curricular do ensino (pp. 84-85).

De mais a mais, a Música impulsiona o desenvolvimento aos níveis psicológico, intelectual e terapêutico. De forma específica, no que diz respeito ao nível intelectual, de acordo com Villaseñor (2002, n. p.)¹⁶, a Música,

desenvolve a capacidade de atenção e favorece a imaginação e a capacidade criadora; estimula a habilidade de concentração e da memória a curto e longo prazo e desenvolve o sentido de ordem e de análise. Facilita a aprendizagem ao manter os neurónios ativos, e exercita a inteligência, pois favorece o uso de vários raciocínios, ao mesmo tempo, em que percebe os seus elementos de forma diferente, e sintetiza-os na captação de uma mensagem integrada, lógica e bela.

Portanto, no que concerne à expressividade, à concentração e à criatividade, competências que pretendíamos instigar, é de considerar que a construção de textos, nos quais se promovia a imaginação; a utilização da técnica de pontilhismo em ilustração; a audição em sala de aula de excertos musicais, referentes a instrumentos dos três grupos de instrumentos; a realização de um “Peddy Paper”, repleto de desafios, no qual se descobriam peças de instrumentos musicais; a participação num concerto na Academia de Música; a entrevista e conseqüente conhecimento alusivo a um lugar de aprendizagem no âmbito específico da Música; a construção de instrumentos musicais; entre outras atividades, foram, estamos em crer, propulsoras dessas competências, tendo em conta aquilo que fomos descrevendo e refletindo ao longo deste capítulo.

É de salientar que a concentração é uma das competências mais desenvolvidas no foro musical, pois na ausência desta é difícil conseguir, para quem escuta e assiste, usufruir da sonoridade e emoção e, para quem executa/vivência, concretizar uma performance de qualidade. E, deste modo, a promoção desta competência é largamente impulsionada, o que por si nos permite aplicá-la a outras áreas, contextos e vivências do quotidiano do indivíduo, enquanto aluno e enquanto cidadão.

Antes de terminar, é importante que se aluda, de forma breve, às características, também

¹⁶ Apesar de algumas das leituras efetuadas para a concretização deste trabalho terem sido realizadas nas línguas originais, tomou-se a opção de traduzir os excertos que se consideraram pertinentes integrar nas nossas reflexões.

perspetivadas como potencialidades, do PCI que permitiram que a integração curricular fosse praticável e uma realidade substantiva, na medida em que se só assim, através deste, se pôde, em simultâneo, integrar conteúdos programáticos e um projeto do âmbito musical – formativo, histórico e vivencial. Neste sentido, podemos reafirmar que uma abordagem pelo PCI possibilita, segundo Alonso,

levar o conceito de integração até às últimas consequências, já que interliga quatro dimensões, por vezes, separadas: (a) a integração dos alunos com as suas conceções e experiências prévias; (b) a integração do conhecimento escolar, rompendo com a lógica disciplinar; (c) a integração de questões, problemas e recursos do/no meio; e (c) a integração dos professores através do trabalho colaborativo como forma de melhorar as aprendizagens, tornando-as mais significativas e relevantes para a educação integral dos alunos (Alonso, 2002, p. 74).

É ainda de mencionar que com o PCI conseguimos abordar todos os conteúdos programáticos inerentes ao 2.º Ano, do 1CEB, que a professora titular nos solicitou que desenvolvêssemos, os quais foram apresentados e explorados com as crianças, através da articulação das áreas de Português, Matemática, Estudo do Meio, Educação Plástica, Educação Física e Motora e Educação Musical.

Sabemos ainda claramente que o projeto poderia ter alcançado outros contornos, poderia ter chegado ainda mais longe – eventualmente, abordado outros conteúdos e promovido outras competências e aprendizagens, no entanto, o tempo de desenvolvimento do projeto deveria ser, desejavelmente, mais prolongado. Mesmo assim, a concretização deste projeto foi fundamental para o futuro enquanto professoras, na medida em que nos fez compreender que é exequível trabalhar com as crianças temáticas do seu interesse, interligando-as com os conteúdos programáticos de cada ano de escolaridade e desenvolvendo as competências/saberes essenciais para a sua vida, que são transversais a todas as áreas do saber.

Para concluir, é extremamente importante referir que, através de um questionário de avaliação (Anexo 09), as crianças realizaram uma avaliação do projeto, que é reflexa da sua opinião. As questões do questionário são: “Aprendi mais sobre a Música?”; “Fiquei a conhecer a classificação dos instrumentos (Instrumentos de Corda, de Sopro e de Percussão)?”; “Sei identificar o grupo de instrumentos a que pertence qualquer instrumento?”; “Aprendi sobre como se tocam vários instrumentos musicais?”; “Gostei das atividades desenvolvidas para trabalhar o projeto?”; “Gostaria de saber mais sobre a Música?”.

Assim, de catorze alunos, doze responderam “Sim” a todas as questões referidas; dois alunos responderam “Sim” a todas as questões, exceto à questão “Gostaria de saber mais sobre a Música?”, onde responderam “Mais ou Menos”; um aluno respondeu “Sim” a todas as questões, exceto à

questão “Sei identificar o grupo de instrumentos a que pertence qualquer instrumento?”, que respondeu “Mais ou Menos”; e um aluno respondeu “Sim” a todas as questões, exceto à questão “Aprendi sobre como se tocam vários instrumentos musicais?”, que respondeu “Mais ou Menos”.

Como conclusão, podemos evidenciar que, através das respostas dos alunos e dos trabalhos realizados ao longo de todo o projeto, é de considerar que a aprendizagem centrada nos conteúdos musicais e na área da Música foi alcançada e teve um impacto positivo nestas crianças, tendo elas adquirido conhecimentos mais aprofundados e diversificados sobre a Música, para além da integração de outros conhecimentos, valorizados do ponto de vista pessoal e escolar, que com ela se relacionaram no desenvolvimento do PCI. Deste igual modo, podemos afirmar que, a partir da Educação Musical, e através dos contributos do trabalho inerente ao PCI, é possível potencializar uma aprendizagem integrada e globalizadora, no sentido de desenvolver competências ao nível cognitivo, afetivo, social e psicomotor no aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentação

No presente capítulo emergem as considerações finais, as quais são o conglomerado entre as perspetivas teóricas e a sua justaposição à prática, o despoletar do processo inerente ao projeto de intervenção pedagógica e de investigação.

Neste sentido, o presente capítulo compõe-se, essencialmente, na análise reflexiva acerca das aprendizagens escolares e do desenvolvimento profissional que, engloba os desafios, contribuições, limitações e aprendizagens ao longo da intervenção pedagógica e do processo de investigação.

Considerações Finais

No término de um percurso de estágio é imprescindível que se recue no tempo e se analise a linha temporal, que se estabelece desde o início do projeto de intervenção pedagógica até à sua conclusão, tendo em conta as situações vivenciadas em contexto real, os desafios, as aprendizagens, quer do professor, quer do aluno, e as construções pedagógicas, curriculares e investigativas. De um mesmo modo, é fundamental que se realize uma introspeção com vista a um crescimento mais situado e com implicações futuras, no que concerne à prática profissional em questão.

Neste sentido, é importante verificar que os desafios surgidos durante o percurso do estágio foram, no seu todo, essenciais para a construção do percurso trilhado e para a consequente aprendizagem profissional, na medida em que contribuíram para a concretização de experiências de aprendizagem contextualizadas e significativas.

Assim sendo, uma das dificuldades que pretendo mencionar prende-se com a concretização de uma plena articulação entre as atividades inerentes ao PCI, idealizado, projetado e realizado em contexto de prática pedagógica, e os conteúdos programáticos previstos para o 2.º ano de escolaridade, do 1CEB. É de mencionar que os conteúdos programáticos que a professora titular de turma propunha lecionar, eram referenciados na semana anterior àquela em que teriam de ser abordados e/ou consolidados, o que permitia uma planificação cuidada e detalhada.

Nestes momentos, além da ajuda indispensável da professora titular de turma, eu e a minha colega de estágio também nos debruçávamos numa “busca” incessante por estratégias, de acordo com as especificidades do grupo de alunos. Assim, após apreender os conteúdos a lecionar, fazíamos uma interligação entre os mesmos e o núcleo globalizador do PCI, o que nos permitia trabalhar com o

grupo de crianças a partir da Música, explorando os conteúdos pretendidos e possibilitando que os mesmos se manifestassem num conjunto diversificado de competências ao serviço de resolução dos problemas e desafios, estrategicamente, concebidos no âmbito das propostas de atividades desenvolvidas ao longo do PCI. Deste modo, a presente intervenção pedagógica e o processo de investigação que resultou desta permitiu uma aprendizagem escolar significativa e contextualizada, de acordo com os pressupostos discutidos na análise dos resultados, assim como possibilitou um desenvolvimento profissional pertinente e muito importante para práticas educativas futuras.

De igual modo, sublinho como relevantes outras questões, como as relações aluno/professora estagiária e professora titular de turma/professora estagiária, a gestão da turma, a capacidade de promover um ambiente propício à aprendizagem e a gestão do tempo para as atividades planificadas (confrontadas, que fomos, com a relativa escassez de tempo para o estágio), que foram desafios que me assolaram durante este percurso de prática pedagógica, mas que considero terem sido devidamente ponderados e confrontados com sucesso.

Por último, observo como importante referir que a duração do estágio implicou que algumas das atividades ou projetos traçados não pudessem ser tão aprofundados quanto seria possível e desejável, tanto do ponto de vista da aprendizagem escolar, como do próprio desenvolvimento profissional. E que, por esse motivo, os conteúdos abordados tivessem de ser restringidos, uma vez que através do PCI “A Música é Rock and Roll!” ainda poderiam ter sido explorados outros conteúdos, desenvolvidas mais atividades e despoletado um maior e mais diversificado conjunto de experiências de aprendizagem. A situação anteriormente descrita demonstra que, em planificações futuras, se deverá ter em conta o tempo “definido” para cada atividade. Como é natural, cada atividade planificada é mutável e flexível, pelo que devemos sempre ter alguns pontos de referência, que nos permitam vislumbrar o alcance e os limites das intervenções pedagógicas, em face das contingências dos contextos educativos.

Relativamente às aprendizagens mais significativas para o meu crescimento profissional é de destacar a vivência e experiência de estágio, quer daquele que realizei, quer daquele que as colegas estagiárias realizaram, no sentido de que a partilha que concretizámos a cada dia que passava fez com que tenha sido possível promover uma interajuda mútua em torno do questionamento, da reflexão, da investigação e da colaboração, sempre na procura de estratégias e atividades mais criativas, pertinentes e contextualizadas.

Assim, reitero que a diversidade de contextos educativos com todas as particularidades que lhe são inerentes, as expectativas que se sentem dia-a-dia em sala de aula, em cada escola, as estratégias

pedagógicas a que se recorre, os pilares que constituem cada estabelecimento de ensino, são demonstrações da riqueza e da complexidade do “mundo” da Educação.

É nesta complexidade que devemos filtrar e procurar o que sentimos ser o melhor para os alunos, aquilo que os faça sentir pertença e que os leve mais além, partindo dos seus conhecimentos e interesses. Este pressuposto torna-se fundamental e desejável, pois só assim poderemos descortinar uma motivação intrínseca por parte das crianças e promover a descoberta e aceitação de si mesmos.

E é assim, ao partir de todo o processo de análise, reflexão, planificação e avaliação com o intuito de auxiliar no crescimento pessoal e académico do aluno, que passo a evidenciar o estilo docente que pretendo adotar.

Em primeiro lugar, considero que tornar-se professor é “um processo complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de aprendizagens e de experiências ao longo de diferentes etapas formativas” (Pacheco & Flores, 1999, p. 45).

Além disso, o trabalho conjunto com os alunos, com a equipa docente, com os encarregados de educação e com todos os intervenientes, quer da comunidade escolar, quer da comunidade educativa, é um dos pontos de partida para o sucesso do trabalho que se venha desenvolver. O estabelecer de redes em torno da criança, o trabalhar em equipa, faz com que se possa remar num único sentido, sustentado e sistemático, ou seja, a escola converte-se numa comunidade “onde se aprendem os conceitos, procedimentos e valores da experiência humana, através da troca de significados e de vivências com os colegas e adultos” (Alonso, 2004, p. 17).

Neste sentido, no estágio realizado em 1CEB, eu e a minha colega estagiária Diana, seguimos esta linha de pensamento a fim de promover atividades mais enriquecedoras, na medida em que, a reflexão, a criatividade e a inovação são mais sistemáticas e precisas quando se trabalha colaborativamente, preconizando um único objetivo.

Outro dos fatores de crescimento profissional demarcar-se na metodologia inerente ao percurso de estágio, isto é, este ser realizado a pares. É assim um caminho mais enriquecedor porque, além de aprendermos com os alunos, com a professora, com todos os intervenientes do contexto educativo, ainda temos a oportunidade de cruzar ideias, dúvidas e incertezas com alguém que se encontra na mesma posição que nós. O sentimento de “solidão” desvanece-se e o trabalho em equipa ganha outra dimensão, quando aliado a um mesmo pressuposto – as crianças e a aprendizagem de uma profissão que só existe porque estas existem.

Do mesmo modo, dar voz às crianças (Amado, 2007), dar-lhes espaço e liberdade de expressão é um direito delas, não uma mera “formalidade”, mas uma prática que se quer verdadeiramente presente. Só assim se coaduna um trabalho centrado nas suas características e necessidades e, por conseguinte, uma potenciação do desenvolvimento das suas capacidades e competências.

Neste sentido, torna-se impreterível que na construção dos PCT se acolha as ideias e interesses dos alunos, no sentido de tornar o aluno capaz de cooperar de uma forma participativa e ativa na sua aprendizagem, onde ele possua o papel principal. Na verdade, “não há, na pedagogia tradicional, defeito mais grave que tornar o aluno incapaz de cooperar ativamente na construção dos projetos intelectuais que os seus estudos implicam” (Dewey, 1968, p. 15).

A relação entre alunos e professor deve pautar-se, por um lado, pela afetividade e carinho e, por outro lado, pela assertividade que se tem de promover para que os alunos possam conhecer as regras, normas, limites e valores inerentes, quer à sala de aula, quer à vida em sociedade, e saber como aplicá-las. Uma relação de proximidade, onde haja lugar para o respeito deve reger a prática pedagógica que pretendo desenvolver.

Além disso, no âmbito das relações inerentes à escola, creio que a relação escola-família deve ser outro dos pontos-chave da prática profissional, onde ocorra a promoção do diálogo e seja fomentada uma estreita cooperação com os pais e/ou encarregados de educação.

Neste seguimento, devo referir que tomei conhecimento, ao longo da realização do estágio, que existem distintas estratégias para estimular a participação dos pais na vida escolar dos seus filhos. E que nós, futuras professoras, devemos em primeira instância procurar essa participação na interligação possível entre a vida escolar e a vida familiar, de modo a sermos capazes de retirar o melhor que cada uma das vertentes desta relação pode oferecer, para a melhoria da aprendizagem e do desenvolvimento pleno dos alunos.

No que concerne à metodologia a que, a meu ver, um profissional da educação deve recorrer, considero que essa deve privilegiar a investigação-ação, o que por sua vez permite o desenvolvimento de diversas potencialidades, que já anteriormente foram elencadas, nomeadamente, no Capítulo III deste trabalho.

Além disso, um outro aspeto que considero importantíssimo é o desenvolvimento do trabalho inerente aos documentos pedagógicos e curriculares: Projeto Educativo, PCE e PCT, documentos que devem estabelecer uma orientação educativa clara e inequívoca.

O Projeto Educativo demarca-se como a imagem de cada escola/instituição de ensino, ao se constituir como a essência de uma escola. Neste sentido, este deve conceber a escola como um lugar onde se promova a cidadania e as noções que a esta estão associadas, tais como: a escola como um espaço de vida, um espaço onde se dê voz a todos os cidadãos e onde todos sejam chamados a participar ativamente. A escola deve ser vista como uma “janela” de oportunidades onde se crie um ambiente de respeito pelas diversidades pessoais e culturais, num enriquecimento constante e sistemático para todos os intervenientes.

Naturalmente, numa perspetiva de enriquecimento pessoal, é de recordar que a aprendizagem situada e significativa se destaca, para mim, como a única a promover na prática pedagógica. Assim, acredito plenamente que só através das ideias e das preconcepções dos alunos, se pode promover a descoberta de aprendizagens contextualizadas, onde os mesmos sejam agentes ativos ao longo de todo o processo educativo.

A postura a adotar por um profissional da educação deve basear-se numa reflexão permanente, a qual pressupõe uma planificação cuidada e consciente, de modo a adaptar o currículo em conformidade com os alunos com os quais o professor se depara na sua prática pedagógica. De facto, só assim podemos entender e conceber a intervenção do professor, pois “o currículo, tal como é publicado, é transformado e adaptado pelo processo de planificação através de acrescentos, supressões e interpretações e pelas decisões do professor sobre o ritmo, sequência e ênfase” (Arends, 1995, p. 44) com que o mesmo currículo é trabalhado e transformado num conjunto de atividades com potencial educativo.

Por conseguinte, em termos de competências curriculares e pedagógicas, uma planificação sistemática e sua consequente reflexão, permite encarar a concretização das atividades de um modo integrado. Assim, cingindo-me à construção do PCI “A Música é Rock and Roll!”, constato que a integração curricular se efetivou e as aprendizagens concretizadas se interligaram entre si. Tal situação possibilitou a associação das áreas curriculares na aquisição de conhecimentos situados e significantes e permitiu, neste seguimento, a mobilização e articulação de conhecimentos, quer da parte dos alunos, quer da parte das professoras estagiárias.

A ação do professor deve reger-se por princípios de qualidade educativa, na medida em que este medeia e auxilia os alunos na procura por uma aprendizagem que abarque todos os campos do saber e que estimule o desenvolvimento integral de cada um.

Por conseguinte, como podemos aferir pelo Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto, o

professor deve promover “a qualidade dos contextos de inserção do processo educativo, de modo a garantir o bem-estar dos alunos e o desenvolvimento de todas as componentes da sua identidade individual e cultural” (p. 5571).

De igual modo, é fulcral uma formação contínua e sólida ao longo do percurso profissional, porque a prática, para que ocorra, necessita da teoria e a teoria sem prática não se pode construir. Por isso, devem conjugar-se ambas as vertentes referidas, pois “as práticas sociais não podem entender-se sem uma teoria (...) e não podem transformar-se verdadeiramente sem não se transformar a teoria que as sustenta. A transformação é sempre de ambas” (Fernández, 2001, p. 330).

Concomitantemente, a missão do professor é procurar aprender a cada dia, no sentido de construir uma formação consistente e atual. É de realçar que, na prática pedagógica, há ainda um lugar especial para outras novas aprendizagens que se avizinham todos os dias: a aprendizagem com os alunos, a qual deve ser um dos marcos da nossa vida, o que, só por si, antevê uma educação onde educar seja, de acordo com Elias (1997), construir junto. Por isso, a pedagogia do professor deve estar fundamentalmente em quatro eixos: a cooperação – como forma de construção social do conhecimento; a documentação – registro da história que se constrói diariamente; a comunicação – como forma de integrar o conhecimento; a afetividade – elo de ligação entre as pessoas e o objeto do conhecimento (Elias, 1997, p. 40).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Referências Bibliográficas

- Alonso, L. (1994). Projecto Curricular: Formação de professores e mudança educativa. In L. Alonso, F. I. Ferreira, M. B. dos Santos, M. da C. Rodrigues, & T. V. Mendes. *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino: manual de apoio ao desenvolvimento de Projetos Curriculares Integrados*. Braga: Universidade do Minho, IEC. (texto policopiado, 59 pp.)
- Alonso, L. (1999). *Os conteúdos no currículo*. Braga: Universidade do Minho, IEC.
- Alonso, L., & Lourenço, G. M. (1998). *Metodologia de Investigação de Problemas*. Braga: Universidade do Minho, IEC. (texto policopiado, 10 pp.).
- Alonso, L., Ferreira, F. I., Santos, M. B. dos, Rodrigues, M. da C., & Mendes, T. V. (1994). *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Alonso, M. L. (2001). *A abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação das práticas na escola básica*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação. Texto policopiado.
- Alonso, M. L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: o contributo do projeto "PROCUR". *Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alonso, M. L. (2005). Reorganização Curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências. In Areal Editores (Org.), *Atas do 1.º Encontro de Educadores de Infância e Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (pp. 15-30). Porto: Areal Editores.
- Amado, João (2007). A voz do aluno: um desafio e um potencial transformador. *Arquipélago – Ciências da Educação*, v. 8, p. 117-142.
- Araújo, J. M., & Araújo, A. F. (2007). Maria Montessori: infância, educação e paz. In J., Oliveira-Formosinho, T. M., Kishimoto, M. A., Pinazza (Coords.). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Editora McGraw-Hill de Portugal, L.^{da}.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Azevedo, F. (2000). *Ensinar e aprender a escrever: através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.
- Barreto, S. J., & Chiarelli, L. K. M. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no

- ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@rte*, 3, s/d.
- Beane, J. A. (2000). O que é um currículo coerente?. In J. A. Pacheco (Ed.), *Políticas de Integração Curricular*, (pp. 39-57). Porto: Porto Editora.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didática Editora.
- Cachapuz, A. F., Sá-Chaves, I., & Paixão, F. (2004). Relatório do Estudo Saberes Básicos de Todos os Cidadãos. In CNE (Ed.). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no séc. XIX*, (15-96). Lisboa: Conselho Nacional da Educação/Ministério da Educação.
- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz, Editores, S. A.
- Castro, A. C. L. M. C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*". Alemanha: Coordenação do Ensino do Português na Alemanha.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., & Zabala, A. (2002). *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Editorial Graó.
- Correia, M. A. (2003). Música na Educação: uma possibilidade pedagógica. *Revista Luminária, União da Vitória*, 6, 83-87.
- Correia, M. A. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar, Curitiba*, 36, 127-145.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, 13:2, 355-379.
- D'Almeida, A. V. (1993). *Música*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Dewey, J. (1968). O sentido do projecto. In A. Colin (Ed.) *Expérience et éducation* (pp. 117-123). Paris: s/e.
- Duarte, I. (2008). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência linguística*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Elias, M. C. (1997). *Célestin Freinet: uma pedagogia de atividade e cooperação*. Petrólis: Vozes.
- Felício, H. M. S., Silva, C. M. R., & Mariano, A. L. S. (2017). *Dimensões dos Processos Educacionais: a epistemologia à profissionalidade docente*. (1.^a ed.). Curitiba: Editora CRV.
- Fernández, J. A. F. (2001). Paulo Freire y la educación liberadora. In J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 313-342). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Ferreira, F. I., Santos, M. B. dos, Rodrigues, M. da C., & Mendes, T. V. (1994). Análise e apresentação esquemática do programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico. In L. Alonso, F. I. Ferreira, M. B. dos

- Santos, M. da C. Rodrigues, & T. V. Mendes. *A construção do currículo na escola: uma proposta de desenvolvimento curricular para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Porto Editora.
- Ferreira, M. (2002). *Como usar a música na sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto.
- Figueiredo, I., & Vasconcelos, A. A. (2002). A Música no ensino básico: por uma prática artística sustentada. *Revista Música, Psicologia e Educação*, 4, .
- Freitas, C., & Araújo, M. de F. (2001). *Projeto Curricular Integrado: um estudo do seu processo de construção*. Braga: Universidade do Minho.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henrique, L. (1999). *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lessard-Hérbe, M., & Boutin, G. (2008). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Maximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- ME/DEB (1999). *Ensino Básico – Competências Gerais e Transversais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico. Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica.
- ME/DEB (2004). *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1.º Ciclo (4.º Ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação/ Departamento de Educação Básica.
- Mendiburu, I. V. (2001). Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación. In J. Trilla (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 207-227). Barcelona: Editorial GRAÓ.
- OCDE. (2005). *The definition and selection of key competencies – executive summary*. Consultado em setembro, 2017, em <http://www.oecd.org/edu/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>.
- Oliveira-Formosinho, J., Kishimoto, T. M., & Pinazza, M. A. (Coords.) (2007). *Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado, construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Pacheco, J., & Flores, M. (1999). *Formação e Avaliação de professores*. Porto: Edições do Porto.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e práticas*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. (2000). *O Currículo escolar: da uniformidade à contextualização – campos e níveis de decisão curricular*. In *Revista de Educação*, volume IX, N.º 1 – Departamento de Educação da F. C. da U. L.

- Sargante, W. (1957). *Battle for the Mind*. Londres: Pan.
- Silva, C. (2011). *Tornar-se professor: Desenvolvimento curricular e construção do conhecimento profissional – estudo de formação de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Vol. I e II. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Silva, C. (2017). O Ensino Básico e a Escola no Contexto da Sociedade Pós-moderna. In H. M. Felício, C. Silva, & A. L. Mariano (Orgs.). *Dimensões dos Processos Educacionais: da Epistemologia à Profissionalidade Docente* (pp. 27-57). Curitiba – Brasil: EDITORA CRV (Disponível em <http://hdl.handle.net/1822/45535>).
- Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência - Direcção-Geral da Educação (DGE).
- Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Swanwick, K. (2006). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- Tapia, J. A., & Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. In C., Coll, J., Palacios, & A., Marchesi. *Desarrollo psicológico y educación*. s/l: Alianza Editorial.
- Tavares, J. (1996). *Uma sociedade que aprende e se desenvolve. Relações interpessoais*. Porto: Porto Editora.
- Thiollente, M. (1985). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo: Cortez.
- Tracana, M. I. L. G. (2013). *Perfil e funções do ensino da música nos ramos genérico e especializado do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Estudo de caso múltiplo. Dissertação de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação – Universidade do Minho.
- Trilla, J. (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Villaseñor, G. S. (2002). *Incidencias de la Música en los procesos cerebrales*. Consultado em outubro de 2018, em <http://iieh.com/pedagogia/articulos/pedagogia/pedagogia-incidencias-de-la-musica-en-los-procesos-cerebrales>.
- Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Fribourg: Edições Pro-Musica.
- Wilson, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*. Madrid: Paidós/MEC.

Legislação Consultada

- 2014-12-12 | Decreto-Lei n.º 176/2014, de 12 de dezembro – Diário da República n.º 240, Série I [O presente decreto-lei procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, alterado pelo Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 79/2014, de 14 de maio, determinando a introdução da disciplina de Inglês no currículo, como disciplina obrigatória a partir do 3.º ano de escolaridade, bem como à definição da habilitação profissional para lecionar Inglês no 1.º ciclo e à criação de um novo grupo de recrutamento]
- 2013-07-10 | Decreto-Lei n.º 91/2013, de 10 de julho – Diário da República n.º 131, Série I [O presente diploma procede à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário]
- 2012-07-05 | Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho – Diário da República n.º 129, Série I [O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, da avaliação dos conhecimentos a adquirir e das capacidades a desenvolver pelos alunos e do processo de desenvolvimento do currículo dos ensinos básico e secundário]
- 2011-12-23 | Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro [segundo a alínea a), “O documento Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais deixa de constituir documento orientador do Ensino Básico em Portugal”, divulgado em 2001]
- 2009-08-27 | Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto – D.R. n.º 166, Série I [estabelece o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar e consagra a universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade, que na prática se traduz numa escolaridade obrigatória de 12 anos]
- 2001-08-30 | Decreto-Lei n.º 240/2001, de 30 de agosto – D.R. n.º 201, Série I-A [aprova o perfil geral de desempenho profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário]
- 1986-10-14 | Lei n.º 46/86, de 14 de outubro – D.R. n.º 237, Série I [aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo]

ANEXOS

Anexo 1: Notícia utilizada na AI “Classificação dos Instrumentos”

Cultura 

Jovem que só tem uma mão é pianista de sucesso

Publicado em 2012-08-18

 Like  129 people like this.

 Share 187  Tweet 6  Share 2  +1

Disseram-lhe que nunca seria bem sucedido e que estava apenas a desperdiçar o tempo dos professores. Mas Nicholas McCarthy viria a tornar-se o primeiro pianista só com uma mão a graduar-se no Royal College of Music, em Londres, no Reino Unido.

Nicholas McCarthy, de 23 anos, nasceu sem a mão direita, mas tal não o impediu de tornar-se um pianista de sucesso. Ainda em criança, o britânico aprendeu sozinho a tocar num piano elétrico, começando a ter lições apenas aos 14 anos.



Profissionalmente, a carreira que o jovem ambicionava era a de chefe de cozinha, mas uma sonata para piano de Beethoven tocada por um amigo deixou-o "estupefacto". Segundo o que contou à BBC, foi aí que o jovem decidiu que queria ser pianista.

Na altura em que começou a procurar uma escola para jovens pianistas, foi-lhe recusada uma audição, justificada pelo professor principal como sendo uma perda de tempo para ele e para os outros. Para o professor, o facto do jovem ter só uma mão iria ser sempre um contratempo, que faria com que este nunca tivesse sucesso.

Para McCarthy, ser pianista "era tudo o que queria fazer", por isso o episódio deixou-o destroçado, mas não lhe tirou a força de vontade. "Podia sentir que iria ser como subir uma ladeira, mas tornou-me mais determinado. Sou bastante teimoso", disse o jovem à BBC.

Anexo 3: Guião de Trabalho - AI “Classificação de Instrumentos”



Colégio do Ave

Data: _____
Nome: _____

A Música | Projeto Curricular Integrado - 2.º ano

A Música

– Classificação dos Instrumentos Musicais –



Olá querido amigo! Eu sou a clave de sol ambulante... E queres saber porquê? Porque ando sempre de um lado para o outro, sempre em novas aventuras! E, numa das minhas descobertas, soube que tu queres aprender mais sobre a música e dar azo à tua imaginação. É verdade? Então, vem e junta-te a mim!

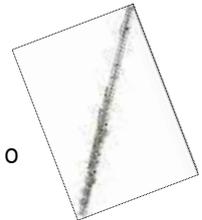
Posso dizer-te que a música é uma forma de linguagem em que se utiliza a voz, os instrumentos musicais e outros artifícios, para nos podermos expressar. A música é uma forma de arte que se forma ao combinar sons e silêncio, seguindo uma pré-organização ao longo do tempo.

Oje, para começar, iremos viajar até ao mundo dos instrumentos: os instrumentos musicais são muitos e variados e serão classificados por grupos. Existem vários tipos de classificação, mas a que se usa atualmente, onde vivemos, é a divisão em três grandes grupos: instrumentos de corda, instrumentos de sopro e instrumentos de percussão.



Os instrumentos de corda são instrumentos musicais em que a fonte principal do som é a vibração de uma corda tensionada quando beliscada, percutida ou friccionada. Como exemplos de instrumentos de corda temos o cavaquinho, o contrabaixo, a guitarra, a guitarra elétrica, a arpa, o piano, o violino, o violoncelo, entre outros.

Os instrumentos de sopro ou instrumentos de vento são instrumentos musicais em que o som é obtido pela vibração de uma coluna de ar. Como exemplos de instrumentos de sopro temos o clarinete, o fagote, a flauta transversal, o trompete, o trombone, a tuba, entre outros.



Os instrumentos de percussão são instrumentos musicais em que o som é produzido através da percussão (impacto), raspagem ou agitação, com ou sem o auxílio de baquetas. Como exemplos de

instrumentos de percussão temos a bateria, a pandeirreta, os pratos, o tambor, o triângulo, o xilofone, entre outros.

Compreensão do Texto:

1. De que nos fala o texto?

2. Que grupos são referidos no texto acerca dos instrumentos?

3. Enumera três instrumentos de cada grupo.

4. Qual foi o grupo que mais gostaste? Justifica.

5. Dá-nos a tua opinião: a música é importante na tua vida? Porquê?

O Erro Ortográfico

1. Reescreve os erros que encontraste no texto.

Tabela de Erros e Correção		
Data	Erro	Correção

Anexo 4: Guião de Trabalho alusivo à exploração dos Três de Grupos de Instrumentos – Corda, Sopro e Percussão, trabalhados na AI “Classificação de Instrumentos”

	Data: _____
	Nome: _____
<p>Guião Orientador da Exploração de um Instrumento Musical Projeto Curricular Integrado - 2.º ano</p>	

Instrumentos de Corda/Sopro/Percussão

- Exploração -



Olá amiguinhos! Lembram-se de mim? Então, qual a descoberta em que nos iremos aventurar hoje? Estou tão curioso... E ansioso por aprender coisas novas!

Guião Orientador:

1. Instrumento: _____

2. Local onde nasceu/teve origem o instrumento: _____

3. Data de criação/origem do instrumento: _____

4. Principais características do instrumento: _____

5. Géneros Musicais associados ao instrumento: _____

6. História do instrumento: _____

7. Outras informações sobre o instrumento que consideres importantes: _____

8. Músicos que tocam ou tocaram o instrumento (nome, data de nascimento, local onde nasceram e alguns dados sobre a sua vida): _____

Anexo 5: Peddy Paper realizado aquando a exploração do Grupo de Instrumentos de Sopros - AI “Classificação de Instrumentos”



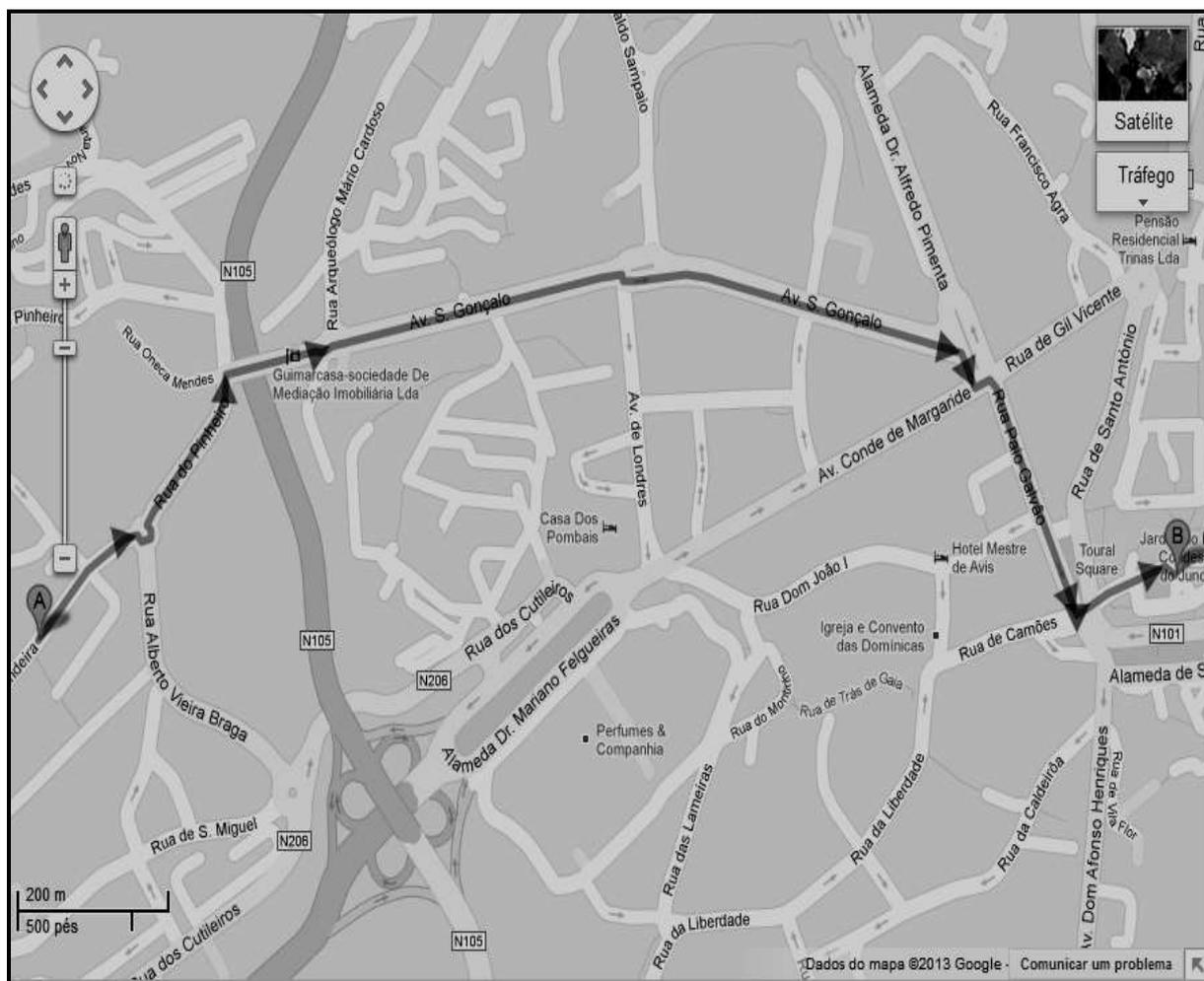
Guião do Peddy Paper – Grupo I

Olá amiguinho! Como estás? Sabes o que vamos fazer hoje? Pois claro que sabes: vamos realizar um Peddy Paper. Estou tão contente, adoro fazer estas atividades! E tu?

1. Antes de saíres da sala, lembra-te que és parte de uma equipa e todo o percurso do Peddy Paper será realizado em conjunto. Cada elemento da equipa é valioso, não te esqueças!
 2. Por onde devemos começar? Que tal dirigires-te ao piso onde estiveste durante os teus primeiros anos?
 3. Conseguieste? Então que piso é este?
 4. Dirige-te à sala da única Educadora em que o seu nome começa pela letra “A”. O que será que te espera?
 5. Agora que completas-te esta etapa, segue caminho... Que tal irmos à última sala deste piso, onde os meninos e meninas se preparam para seguirem para o 1.º Ciclo.
 6. E desta vez, concluíste esta fase com sucesso? Espero que sim, amiguinho!
 7. Neste momento, estou a ficar com um pouco de fome... Onde me aconselhas a ir?
 8. Muito bem, descobriste o nosso próximo desafio! Assim, vai ter com a “dona” do nosso bar da escola. Será que ela te querará dizer alguma coisa?
 9. E se fossemos, depois desta terceira prova, espreitar à cozinha... A Dona Amélia gosta sempre de falar convosco... Vamos lá!
 10. *Congratulations*, completas-te os quatros testes pelo espaço do Colégio... Contudo, falta-te ainda uma última tarefa: Dirige-te à tua sala e, depois de sentado e respeitando as regras da sala, espera pela questão final. Podes crer que será muito interessante!
- Amiguinho, voltaremos a encontrar-nos... Até já!
 - A tua amiga,
 - Clave de Sol Ambulante

**Anexo 6: Mapa do Itinerário desde o Colégio do Ave até à Academia de Música – AI
“Visita à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá”**

Visita à Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá



Fonte: Google Maps

Legenda:

A – Colégio do Ave

B – Academia de Música Bernardo Valentim Moreira de Sá

Anexo 8: Exemplos de Guiões de Trabalho alusivos à Correção Ortográfica

	Data: _____
	Nome: _____
Vamos Praticar! – Regras de Ortografia 2.º ano	

1. Observa e faz a correspondência.

Brisa	Quando o s se escreve entre vogais, lê-se z .
Encher	As consoantes ss e ç nunca se escrevem no início das palavras, mas sim s e c .
Suavizar	Os dois ss só aparecem entre vogais.
Pressentimento	Para que o r tenha um som forte, quando colocado entre vogais, tem de ser dobrado.
Ameixa	Quase todas as palavras terminadas em -agem , -igem e -ugem se escrevem com g .
Permitir	As palavras começadas pelos sons aza , aze , azi , azo , azu , escrevem-se com s quando o a é aberto.
Existem	Depois de um <u>ditongo</u> (encontro de duas vogais) usa-se -x .
essencial	Escrevem-se com z as palavras que “nascem” de outras em que já existe o z .
ferrugem	Antes de p e b escreve-se sempre um m , assim como no fim das palavras.
camaleão	Muitas vezes, a escrita de palavras não pode ser explicada por nenhuma regra, nestes casos, “fotografamos” as palavras.
Raposa	As palavras <u>graves</u> terminadas neste som escrevem-se com am .
Chinês	As palavras <u>agudas</u> terminadas com este som escrevem-se com ão .
Chover	As palavras começadas pelos sons aza , aze , azi , azo , azu , escrevem-se com z quando o a é fechado.
correrão	Quando uma palavra indica <u>nacionalidade</u> ou <u>naturalidade</u> , escreve-se -êsa ou -es com s .

hipopótamo
Ouriço
pássaro
musicais
ambulância
Jardim
Harpa
Azeite
estalagem
Passar
Usa
vizinhaça
comeram
Ásia
Exército



Data: _____

Nome: _____

Vamos Praticar! – Regras de Ortografia | 2.º ano

➤ gue, gui / ge, gi

1. Lê o texto.

A Gisela e o Rogério estão a ver um documentário sobre animais selvagens.

Para a Gisela, a girafa, com o seu pescoço gigante, é o animal mais giro.

O Rogério prefere a águia, com toda a sua agilidade.

O Avô Guilherme prepara-lhes uma taça de gelado e gelatina.

À noite, vão fazer uma fogueira e tocar guitarra.

Porto Editora, *Casos de leitura*.

1.1. Sublinha todas as palavras que contêm **gue, gui**, ou **ge, gi**.

1.2. Escreve as palavras que sublinhaste no grupo correspondente.

Som g junto de e, i	Som j junto de e, i

1.3. Em que situações usas **gu**? Pensa e partilha a tua opinião com os teus colegas.

2. Lê as frases. Sublinha as palavras com erros. Reescreve as frases corretamente.

2.1. O jipe do Guilherme é muito jiro.

2.2. O Miguel pisa as uvas no algidar.

2.3. A giboia é um animal selvajem.

➤ as, es, is, os, us / az, ez, iz, oz, uz

1. Lê o texto.

Uma avestruz corria veloz

Catrapus, catrapós!

Levava um cabaz com dois perus

Para uma festa na ilha Ormuz.

Porto Editora, *Casos de leitura*.

1.1. Sublinha todas as palavras que contêm **es, os, us**, ou **az, oz, uz**.

2. Observa o exemplo. Completa.

um rubi – dois rubis

um olho – dois _____.

uma noz - _____.

um nariz - _____.

2.1. Escolhe as palavras e expressões do quadro para completares a frase.

az, ez, iz, oz, uz	plural	singular	as, es, is, os, us
--------------------	--------	----------	--------------------

No exercício anterior, usei _____ para formar o _____ das palavras.

3. Completa as palavras.

cab__	ra__	ju__	Tom__	anan_	rap__	g__
láp__	fel__	cr__	perd__	f__ta	__ma	m__ca

➤ Sons da letra x

1. Lê o texto.

Ouviu-se a peixeira a gritar e todos vieram auxiliar.

Parecia um exército!

“Roubas-me o peixe, seu gato malvado. Devolve-me o carapau!”

O xerife Xavier não gostou da brincadeira.

Sem hesitar, aproximou-se e pulou o muro.

No meio de caixotes e caixas, deu de caras com Félix, o gato, que ficou exaltado.

“Lá se foi o carapau!” – Exclamou o xerife.

“Miau, miau...” – respondeu o gato.

Porto Editora, *Casos de leitura*.

1.1. Agrupa no quadro as palavras do texto e as que encontras abaixo de acordo com os valores **x**.

Exercício	auxílio	xarope	oxigénio	exemplo
Exame	táxi	boxe	fixo	máximo

X	Z	S	CS

2. Faz corresponder as palavras aos sons **x**.

x

z

s

cs

• , • • • • • • •

xadrez

táxi

próximo

roxa

exército

Félix

➤ Reflete e responde.

1. Reparaste que ao longo dos exercícios apareceram nomes de vários tipos de animais? Se não, volta a ler os pequenos textos.

1.1. Que animais foram mencionados?

1.2. Constrói um pequeno texto onde fales um pouco sobre o teu animal de estimação, utilizando algumas das palavras que apareceram nos exercícios acima, sobre as regras. Se não tiveres um, imagina-o e como seria a tua relação com ele.

- Qual é o animal?
- Qual é o seu aspeto físico?
- Porque gostas desse animal?
- O que mais gostas de fazer com ele?



Data: _____

Nome: _____

Vamos treinar! - r brando e duplo / sons da letra s: s, z | 2.º ano

✓ **r** brando e duplo

1. Lê o texto.

O nome guitarra refere-se a uma série de instrumentos de cordas dedilhadas, que possuem geralmente de 6 a 12 cordas tensionadas ao longo do instrumento e possuem um corpo com formato aproximado de um 8 (embora também existam em diversos outros formatos), além de um braço, sobre o qual as cordas passam, permitindo ao executante controlar a altura da nota produzida.

1.1. Sublinha todas as palavras que contêm a letra **r**.

1.2. Copia as palavras que sublinhaste tendo em atenção a intensidade do som **r**.

Som r fraco	Som r forte

1.3. Completa a regra.

Para obteres o som **fraco** entre vogais, deves _____.

Exemplos: Mário, _____.

Para obteres o som **forte** entre vogais, deves _____.

Exemplos: corrida, _____.

No início das palavras, o **r** tem sempre _____.

Exemplos: Rute, _____.

1.4. Completa as palavras com **r** ou **rr**.

Cata__ina bu__aco se__a leitu__a pi__ata
 __ute lou__a ate__a te__a ama__elo
 __alado co__das __ima salta__ guita__a

1.5. Observa os exemplos. Completa a tabela e descobre novas palavras.

Rr	r	Substituir a letra r por outra obtendo uma nova palavra.
carro	caro	calo
murro		
corro		
		caminho

✓ Sons da letra **s**: **s**, **z**

1. O piano é um instrumento musical de cordas, pelo sistema de classificação de Hornbostel-Sachs. O seu som é produzido por peças feitas em madeira e cobertas por um material (geralmente feltro) macio e designados martelos, e sendo ativados através de um teclado, tocam nas cordas esticadas e presas numa estrutura rígida de madeira ou metal. As cordas vibram e produzem o som. Como instrumento de cordas percutidas por mecanismo ativado por um teclado, o piano é semelhante ao clavicórdio e ao cravo. Os três instrumentos diferem no entanto no mecanismo de produção de som.

1.1. Sublinha todas as palavras que contêm a letra **s**.

1.2. Copia as palavras que sublinhaste tendo em atenção o som da letra **s**.

Som s	Som z

2. Completa a regra.

Para obteres o som **s** entre vogais, deves _____.

Exemplos: Cassilda, _____.

A letra **s** entre vogais tem _____.

Exemplos: Marisa, _____.

No início das palavras, o **s** tem sempre _____.

Exemplos: sopa, _____.

3. Completa as palavras com **s** ou **ss**.

pa__adeira Ca__iano ma__a pê__ego Vane__a

pá__aro __ara giná__io pa__eio o__o

bú__la va__o __opa ca__ota __oco

4. Observa os exemplos. Completa a tabela e descobre novas palavras.

Palavra	Separo as sílabas	Elimino a última sílaba	Obtendo uma nova palavra
Casota	ca – so – ta	ca – so	caso
Passear			
	ca – sa – rão		
Girassol			
Sorriso			

Anexo 9: Questionário de Avaliação do PCI realizado aos Alunos

Avaliação da Projeto “A Música é Rock and Roll”			
Data: _____ Turma: 2.º ano A			
Nome: _____			
	Sim	Mais ou Menos	Não
Aprendi mais sobre música?			
Fiquei a conhecer a classificação dos instrumentos (instrumentos de corda, de sopro e de percussão)?			
Sei identificar o grupo de instrumentos a que pertence qualquer instrumento?			
Aprendi sobre como se tocam vários instrumentos musicais?			
Gostei das atividades desenvolvidas para trabalhar o projeto?			
Gostaria de saber mais sobre a música?			