



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Leonardo Manuel Rocha Ferreira

# **A MÚSICA ENQUANTO RECURSO DINAMIZADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA AULA DE HISTÓRIA**

**UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 7.º ANO DO 3.º CEB**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Sara Dias Trindade e coorientado pelo Professor Doutor Paulo Estudante, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.**

outubro de 2021

# FACULDADE DE LETRAS

## A MÚSICA ENQUANTO RECURSO DINAMIZADOR DO ENSINO-APRENDIZAGEM NA AULA DE HISTÓRIA UM ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DO 3.º CEB

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>A Música enquanto recurso dinamizador do Ensino-Aprendizagem na aula de História</b>
<b>Subtítulo</b>	<b>Um estudo de caso com alunos do 7.º ano do 3.º CEB</b>
<b>Autor</b>	<b>Leonardo Manuel Rocha Ferreira</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade Paulo Eugénio Estudante Dias Moreira</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Ana Isabel Sacramento Sampaio Ribeiro Vogais: 1. Doutor José António Oliveira Martins 2. Doutora Sara Marisa da Graça Dias do Carmo Trindade</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2.º Ciclo em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de História</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>13-12-2021</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>18 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>17 valores</b>



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

## **Agradecimentos**

Finda esta desafiante etapa do meu percurso académico, expresso o meu reconhecimento a todos aqueles que contribuíram para a superação dos obstáculos que pautaram o caminho percorrido nos últimos dois anos.

Concretamente, endereço os seguintes agradecimentos:

Em primeiro lugar, aos meus Pais, por constituírem o meu amparo desde sempre e para sempre. Em especial à minha Mãe, pelo incansável incentivo diário.

À minha Avó, a minha segunda mãe, por ter sempre pronta uma palavra terna e amiga de alento.

Aos Amigos e Amigas que me encorajaram e apoiaram incondicionalmente no decorrer deste período.

À professora Catarina Figueiredo, pelo apoio prestado ao longo da prática pedagógica supervisionada e pela relação de verdade que manteve, sempre. A qualquer hora disponível. A qualquer momento sincera nas críticas construtivas facultadas. A qualquer instante atenta aos mais pequenos pormenores.

Ao meu Núcleo de Estágio, Regina e Tiago, pela cumplicidade e amizade desde o primeiro dia e pelo apoio mútuo no decorrer do nosso Estágio.

À Escola Básica N.º 2 de Condeixa-a-Nova e aos meus alunos, por me acolherem tão bem e por possibilitarem um primeiro contacto com o universo escolar tão gratificante.

Por fim, mas não menos importante, às professoras doutoras Ana Isabel Ribeiro e Sara Dias Trindade, assim como ao professor doutor Paulo Estudante pelo apoio prestado ao longo da caminhada.

**A todos Vós, o meu sincero Obrigado.**

## RESUMO

### **A Música enquanto recurso dinamizador do Ensino-Aprendizagem na aula de História**

Um estudo de caso com alunos do 7.º ano do 3.º CEB

O presente trabalho insere-se no âmbito da iniciação à prática profissional e docente em História e resulta do propósito de transformar a disciplina num espaço dinâmico e atrativo, onde tenha lugar, por intermédio da arte musical, uma transmissão e aquisição de conteúdos com significado. Consequentemente, surgiu a seguinte questão de investigação: De que forma o uso da música na aula de História ajuda a promover a construção do conhecimento? Tendo por base esta questão, pretendeu-se averiguar se a música motiva e estimula o interesse dos alunos na disciplina, fomenta uma melhor compreensão histórica e desenvolve a capacidade de análise e o espírito crítico.

De modo a apurar a viabilidade deste recurso, a investigação empreendida encontrou dois momentos de aplicação pedagógica distintos. Num primeiro momento, a música foi utilizada como estratégia de motivação e contextualização nos conteúdos da disciplina, sendo aplicados questionários para verificar a experiência com a mesma. Num segundo momento, ligada ao conceito de evidência histórica e à construção do pensamento histórico, a música foi explorada através de fichas de trabalho de interpretação de fontes musicais para examinar os níveis de evidência em que cada aluno se situa.

Os resultados obtidos atestaram que o recurso didático em questão contribuiu amplamente para a motivação e contextualização dos alunos nos conteúdos. No que respeita aos níveis de evidência, os alunos, categorizados segundo o modelo de progressão concetual proposto por Rosalyn Ashby (2003), revelaram uma evolução ao longo do ano letivo, acabando por se situar quase de igual modo entre os níveis básicos (1 e 2) e os níveis intermédios (3 e 4) de evidência histórica. A análise dos resultados alcançados viabiliza a música enquanto recurso dinamizador do Ensino-Aprendizagem, quer do ponto de vista sensorial, quer do ponto de vista da construção do conhecimento histórico.

**Palavras-chave:** Aula de História; Música; Motivação; Fontes musicais em História; Evidência Histórica.

## ABSTRACT

### **Music as a dynamic resource for Teaching-Learning in History class**

A case study with the students from the 7<sup>th</sup> grade of the 3<sup>rd</sup> CBE (Cycle of Basic Education)

This work falls within the scope of the initiation to professional and teaching practice in History and is the result from the purpose of transforming the discipline into a dynamic and attractive space, where, through musical art, a transmission and acquisition of meaningful content takes place. Consequently, the following research question arose: How does the use of music in the History class helps to promote the construction of knowledge? Based in this question, it was intended to investigate whether music motivates and stimulates students' interest in the subject, fosters a better historical understanding and develops the capacity for analysis and critical thinking.

In order to ascertain the viability of this resource, the investigation undertaken found two distinct moments of pedagogical application. In a first moment, music was used as a motivation and contextualization strategy in the contents of the discipline, with questionnaires being applied to verify the experience with it. In a second moment, linked to the concept of historical evidence and the construction of historical thinking, music was explored through worksheets of interpretation of musical sources to examine the levels of evidence in which each student is situated.

The results obtained attested that the didactic resource in question largely contributed to the motivation and contextualization of students. Regarding the levels of evidence, the students, categorized according to the conceptual progression model proposed by Rosalyn Ashby (2003), revealed an evolution throughout the school year, ending up almost equally between the basic levels (1 and 2) and the intermediate levels (3 and 4) of historical evidence. The analysis of the results achieved makes music viable as a dynamic resource for Teaching-Learning, either from the sensory point of view and from the point of view of the construction of historical knowledge.

**Keywords:** History Class; Music; Motivation; Musical sources in History; Historical Evidence.

“(...) o processo e os atos que conduzem, de facto, a aprendizagens significativas, criativas, duradouras e transferíveis, pressupõem altos níveis de envolvimento, de motivação, de implicação de quem aprende. Logo, para quem ensina, é vital o seu empenhamento pessoal e relacional na gestão sensível e criativa de ambientes e dispositivos favoráveis a aprendizagens e à identificação das condições para o sucesso educativo.”

Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa:  
Universidade Aberta, p. 21.

# ÍNDICE

<b>Introdução</b> .....	1
<b>CAPÍTULO I – Contextualização da Prática Pedagógica Supervisionada</b> .....	4
1. Localização geográfica do contexto: a vila de Condeixa-a-Nova .....	4
2. O Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova .....	4
2.1. Caraterização da Escola Básica N.º 2 .....	5
2.1.1. Núcleo de Estágio e respetivas turmas.....	5
2.1.2. Reflexão crítica sobre o percurso formativo .....	6
<b>CAPÍTULO II – Enquadramento teórico</b> .....	9
1. A arte na educação e a importância do desenvolvimento da sensibilidade estética e artística na construção do indivíduo .....	9
2. O recurso à música no ensino da História .....	10
2.1. Uma alternativa à aula meramente expositiva .....	12
2.2. Dificuldades associadas à utilização da música em sala de aula .....	13
3. Motivação e bem-estar associados à audição musical .....	14
4. A análise de fontes na disciplina de História.....	16
4.1. Fontes musicais.....	17
4.2. A evidência na base da interpretação histórica .....	19
<b>CAPÍTULO III – Enquadramento metodológico e empírico</b> .....	22
1. Metodologia adotada .....	22
2. Descrição do contexto e da população do estudo .....	24
3. Descrição dos instrumentos de recolha de dados .....	25
4. Apresentação e discussão de resultados .....	27
4.1. Os estímulos proporcionados pela audição musical .....	27
4.1.1. Primeira experiência .....	27
4.1.2. Segunda experiência .....	31

4.1.3. Terceira experiência.....	36
4.1.4. Apreciação global do estudo desenvolvido .....	39
4.2. A interpretação da música enquanto fonte: audição e análise .....	41
4.2.1. Primeira experiência .....	43
4.2.2. Segunda experiência .....	48
4.2.3. Terceira experiência.....	51
4.2.4. Apreciação global do estudo desenvolvido .....	55
4.3. Empatia Histórica: uma possibilidade de estudo.....	57
4.4. Questionário final: últimas observações.....	59
<b>Conclusão</b> .....	62
<b>Referências bibliográficas</b> .....	67
<b>Anexos</b> .....	73
<b>Anexo 1</b> – Exemplo de plano de aula.....	74
<b>Anexo 2</b> – Plano Individual de Formação .....	78
<b>Anexo 3</b> – Cartaz da atividade “ <i>Descobrir e Investigar o Passado</i> ” .....	81
<b>Anexo 4</b> – Primeiro questionário .....	82
<b>Anexo 5</b> – Segundo questionário .....	83
<b>Anexo 6</b> – Terceiro questionário .....	84
<b>Anexo 7</b> – Ficha de trabalho “ <i>Era Uma Vez Uma Península</i> ” .....	85
<b>Anexo 8</b> – Ficha de trabalho “ <i>Senhor, per los nostres peccatz</i> ” .....	86
<b>Anexo 9</b> – Ficha de trabalho “ <i>O que vos nunca cuidei a dizer</i> ” .....	87
<b>Anexo 10</b> – Questionário final .....	88



## Índice de gráficos

<b>Gráficos n.º 1 e n.º 2:</b> População do estudo – sexo e faixa etária.....	25
<b>Gráfico n.º 3:</b> Motivação e entusiasmo – 1.ª experiência .....	29
<b>Gráfico n.º 4:</b> Atenção – 1.ª experiência .....	29
<b>Gráfico n.º 5:</b> Caracterização do recurso à música – 1.ª experiência.....	30
<b>Gráfico n.º 6:</b> Reação à audição musical – 1.ª experiência .....	30
<b>Gráfico n.º 7:</b> Contextualização nos conteúdos – 1.ª experiência.....	31
<b>Gráfico n.º 8:</b> Motivação e entusiasmo – 2.ª experiência .....	32
<b>Gráfico n.º 9:</b> Curiosidade para a aprendizagem – 2.ª experiência .....	33
<b>Gráfico n.º 10:</b> Caracterização da experiência – 2.ª experiência .....	34
<b>Gráfico n.º 11:</b> Reação à audição musical – 2.ª experiência.....	34
<b>Gráfico n.º 12:</b> Contextualização nos conteúdos – 2.ª experiência.....	35
<b>Gráfico n.º 13:</b> Motivação e entusiasmo – 3.ª experiência .....	37
<b>Gráfico n.º 14:</b> Atenção – 3.ª experiência .....	37
<b>Gráfico n.º 15:</b> Caracterização do recurso à música – 3.ª experiência .....	38
<b>Gráfico n.º 16:</b> Reação à audição musical – 3.ª experiência.....	38
<b>Gráfico n.º 17:</b> Contextualização nos conteúdos – 3.ª experiência.....	39
<b>Gráfico n.º 18:</b> Resultados finais – motivação, interesse e contextualização .....	40
<b>Gráfico n.º 19:</b> Níveis de evidência observados .....	56

## Índice de tabelas

<b>Tabela n.º 1:</b> Níveis conceituais de evidência.....	42
<b>Tabela n.º 2:</b> Critérios de resposta a observar.....	45
<b>Tabela n.º 3:</b> Primeiros resultados dos níveis de evidência .....	46
<b>Tabela n.º 4:</b> Segundos resultados dos níveis de evidência .....	50
<b>Tabela n.º 5:</b> Terceiros resultados dos níveis de evidência.....	54
<b>Tabela n.º 6:</b> Resultados finais obtidos ao nível da evidência .....	56

## Lista de abreviaturas

<b>Abreviatura</b>	<b>Descrição</b>
<b>CEB</b>	Ciclo do Ensino Básico.
<b>AECN</b>	Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova.
<b>EB2</b>	Escola Básica N.º 2.
<b>EP</b>	Estágio Pedagógico.
<b>MEH3CEBS</b>	Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.
<b>ERE</b>	Ensino remoto emergencial.
<b>PIT</b>	Plano Individual de Formação.
<b>NEE</b>	Necessidades Educativas Especiais.

## Introdução

Nos tempos que correm torna-se impreterível desenvolver estratégias de ensino eficazes, no sentido de cativar uma geração de crianças e jovens cada vez menos receptiva a um modelo de instrução no qual tenha lugar a mera aquisição passiva de conteúdos. Revela-se imperativo, pois, aprimorar o processo de ensino-aprendizagem com o recurso a ferramentas com potencial para proporcionar um ensino apazível e que estimule efetivamente o interesse dos nossos alunos. No que respeita à disciplina de História, tida por muitos como aborrecida e complexa, urge a necessidade de elevar a predisposição dos estudantes para o conhecimento histórico através de metodologias que transformem a aula e a disciplina num espaço de ensino e aprendizagem com significado. Desta forma, a utilização da música enquanto recurso didático na aula de História corresponde ao desejo de desenvolver o gosto por esta área do conhecimento, tornando-a, portanto, mais atrativa a todos os alunos, com especial destaque àqueles que apresentam um interesse menor pela mesma.

Nesta linha de pensamento e nas palavras de Ferreira, Rodrigues e Prince (2013, p. 4) é de máxima relevância que o professor de História no presente esteja receptivo a novas metodologias e práticas de ensino que envolvam os discentes, sendo a música um método adequado ao perfil de aluno do século XXI. Segundo Félix *et al.* (2014, p. 18), alguns estudos já atestam a eficácia desta ferramenta nos vários níveis de educação, incluindo o ensino superior. A sua utilização torna a aula inigualável e dinâmica, em detrimento da aula de tipo expositivo onde se encara uma “verdadeira «tortura intelectual»” que nos lembra que a aquisição de conhecimento pode e deve ser um momento de fruição (*ibidem*, p. 26).

Além de um instrumento importante de ensino no que concerne à criação de estímulos e incentivo, a arte musical trabalhada na nossa disciplina pode ser um importante objeto de estudo na medida em que faz registo e/ ou descrição de vários momentos históricos, incitando a reflexão e o espírito crítico – competências associadas ao ensino da História (Ferreira, Rodrigues e Prince, 2013, p. 1). Segundo Carvalho (2015, p. 6) existe uma grande variedade e abundância de oferta musical que trata os mais diversos contextos históricos e pode ajudar a alargar o conhecimento sobre determinados períodos em estudo. Outros autores asseveram que a música é parte complementar de cada sociedade nos seus distintos momentos históricos, refletindo a conjuntura “histórica, económica e social” em que se manifestou (*Ibidem*, p. 13). Prevê-se, por conseguinte, que a música pode ser uma mais-valia na compreensão histórica (ao nível da contextualização), assim como um importante auxílio no tratamento de informação por vezes menos perceptível noutra tipo de fontes.

De forma a rematar esta breve fundamentação da relevância do tema que se pretende estudar, abre-se espaço ainda para o lado emocional que se encontra subjacente à audição musical. Um dos interesses em trabalhar esta temática prende-se com o intuito de criar ambientes de aprendizagem efetiva com o lado emocional dos jovens envolvidos. Segundo Valverde (2014, p. 35), numerosos estudos dedicam-se a esta vertente da música, enaltecendo o seu cariz particular para “motivar e despertar reações emotivas ou de natureza afetiva aos seus ouvintes”. De acordo com Cooke (1959), citado por Valverde (2014, p. 35), que por sua vez foi citado por Juslin e Sloboda (2011, p. 10), “a música é muitas vezes encarada como a 'linguagem das emoções”.

Tendo em conta o supramencionado, acredita-se que *A música enquanto recurso dinamizador do ensino-aprendizagem na aula de História* se adequa à disciplina de História, desde que bem mobilizada e contextualizada, e pode conduzir os alunos a aprendizagens significativas e marcantes. Em suma,

A música, pela importância que assume na vida dos adolescentes e jovens, ao traduzir sentimentos e despertar emoções, revela-se um instrumento/recurso bastante pertinente e adequado para utilizar nas aulas de História, na medida em que enquanto expressão cultural espelha a conjuntura da sociedade em que foi criada e permite uma viagem lúdica pelos tempos, permitindo assim uma maior interação entre os alunos e os saberes curriculares (Carvalho, 2015, p. 46).

Atendendo ao que já foi referido sobre a pertinência do tema escolhido para o presente relatório de estágio, coloca-se a seguinte questão de investigação: “De que forma o uso da Música na aula de História ajuda a promover a construção do conhecimento?”, pelo que tentar-se-á desenvolver o estudo em torno desta questão. Associados à questão de investigação surgem dois objetivos específicos na produção deste trabalho, nomeadamente:

1) Observar se o recurso à música na aula de História contribui para motivar os alunos, estimular o interesse dos mesmos na disciplina e contextualizar nos conteúdos históricos, criando aprendizagens com significado;

2) Verificar se o uso da música como fonte é eficiente na promoção da capacidade de espírito crítico e de análise dos alunos, assim como facilitadora na aquisição e construção do conhecimento histórico.

A partir da referida questão de investigação e dos objetivos específicos que lhes estão associados almeja-se aferir se, efetivamente, o recurso à música na nossa disciplina motiva os alunos-alvo deste estudo e, quando explorada enquanto fonte, promove a compreensão histórica e competências crítico-reflexivas. O estudo efetuado neste sentido encontrou seis

aplicações didáticas: três experiências voltadas para o primeiro objetivo, analisando a motivação, a atenção, o interesse, a contextualização, entre outros aspetos, mediante a audição musical; e três experiências direcionadas para o segundo objetivo, observando e avaliando a construção do pensamento histórico com base na evidência histórica. Essas aplicações didáticas pretenderam introduzir os estudantes nos conteúdos e/ ou consolidar os conhecimentos adquiridos ao longo do ano letivo<sup>1</sup>. No final da nossa caminhada, a turma de 7.º ano inserida neste contexto respondeu a um questionário final no qual forneceu a sua opinião pessoal perante a experiência com a música na disciplina de História.

Quanto à estrutura do presente trabalho, o mesmo encontra-se dividido em três partes. O primeiro capítulo dá conta da Prática Pedagógica Supervisionada, através de uma sucinta descrição de todo o contexto no qual se inseriu o estágio pedagógico. Após a localização da vila de Condeixa-a-Nova e do património local envolvente, procedeu-se à caracterização do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova e da Escola Básica N.º 2, bem como à caracterização do Núcleo de Estágio e das turmas distribuídas pelo mesmo, com especial destaque e descrição para a turma que participou nesta investigação. O capítulo termina com uma reflexão crítica sobre o percurso formativo, abordando dificuldades iniciais, o trabalho desenvolvido em grosso modo e algumas competências adquiridas. Relativamente ao segundo capítulo, o mesmo trata o enquadramento teórico sobre o tema proposto, através de uma revisão de literatura concisa onde se abordam os pontos fulcrais ao trabalhar a ferramenta educacional em questão. Por fim, o terceiro capítulo diz respeito ao enquadramento metodológico e empírico, no qual se descreve a metodologia de investigação adotada, a população do estudo, as experiências pedagógicas aplicadas de forma detalhada, bem como a apresentação e discussão de resultados obtidos.

---

<sup>1</sup> Cf. Anexo 1 – Exemplo de plano de aula –, p. 73.

## CAPÍTULO I

### Contextualização da Prática Pedagógica Supervisionada

#### 1. Localização geográfica do contexto: a vila de Condeixa-a-Nova

O concelho de Condeixa-a-Nova encontra-se localizado na Região Centro de Portugal, concretamente na Região de Coimbra e sub-região Baixo Mondego. Situado no distrito de Coimbra, o município está atualmente dividido em sete freguesias: Anobra, Condeixa-a-Velha e Condeixa-a-Nova, Ega, Furadouro, Sebal e Belide, Vila Seca e Bem da Fé e, por fim, Zambujal. De acordo com o grau de urbanização do país, duas das freguesias acima mencionadas classificam-se por ser áreas predominantemente urbanas (nomeadamente, União de Freguesias de Condeixa-a-Velha e Condeixa-a-Nova e União de Freguesias de Sebal e Belide) e as restantes cinco áreas com predominância rural<sup>2</sup>.

No que concerne ao património histórico desta vila portuguesa, Condeixa-a-Nova evidencia a riqueza do seu passado através dos vestígios da época romana, de palácios e de igrejas que foram sendo preservados ao longo do tempo. O património local da região é, portanto, considerável e abrange as tão conhecidas Ruínas de Conimbriga, quatro palácios (Palácio do Conde de Podentes, Palácio dos Figueiredos, Palácio dos Sás e Palácio Sotomayor), quatro igrejas construídas entre os séculos XII e XVI e alguns museus como a Casa-Museu Fernando Namora e o Museu PO.RO.S, denotando, assim, um valor histórico que importa ressaltar<sup>3</sup>.

#### 2. O Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

Inserido no espaço supramencionado, numa área predominantemente urbana, o AECN foi fundado no ano de 2010 com a fusão da Escola Secundária Fernando Namora com o precedente Agrupamento que já contava com o mesmo nome. No total, o Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova é formado por 12 estabelecimentos que se situam relativamente próximos em termos geográficos, compreendendo todos os ciclos de ensino – desde o ensino pré-escolar até ao ensino secundário<sup>4</sup>.

Este AECN de ensino público caracteriza-se por ser um espaço acolhedor e de respeito pelas diferenças. Simultaneamente, prima por um ensino norteado pelos valores universais que garanta a formação integral dos seus alunos. Das parcerias que mantém com instituições e

---

<sup>2</sup> Cf. Projeto Educativo 2021/2024 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, p. 4.

<sup>3</sup> Cf. <https://cm-condeixa.pt/turismo/patrimonio/>, consultado a 22-08-21 pelas 13:52.

<sup>4</sup> Cf. Projeto Educativo 2021/2024 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, p. 6.

entidades diversas salienta-se a relação com a Universidade de Coimbra no que respeita à área formativa e ao contexto de Estágio Pedagógico, manifestando, pois, disposição e entusiasmo para colaborar na Formação Inicial de Professores.

### **2.1. Caraterização da Escola Básica N.º 2**

Dos 12 estabelecimentos de ensino que compõem o AECN, a Escola Básica N.º 2 – instituição onde se desenvolveu o EP – exerce funções para os alunos do 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, até ao 8.º ano de escolaridade. Situada junto ao Palácio Sotomayor e à Biblioteca Municipal, a EB2 é constituída por três edifícios principais, repartidos em blocos (A, B e C) nos quais decorrem as atividades letivas. O recinto escolar abrange também um edifício destinado à cantina e o Pavilhão Teresa Vendeiro, rodeado por espaços para o desporto exterior e áreas de recreio para os períodos de lazer. A escola possui ainda uma biblioteca bem equipada, um auditório amplo, serviços de reprografia e uma área para os professores e para a direção, distribuídos pelos três blocos.

Segundo uma Tabela SWOT que consta no Projeto Educativo 2021/2024 do AECN, existem alguns pontos fracos relacionados à autonomia e qualidade do serviço, sendo referida a pouca funcionalidade do polo de serviços de administração escolar na EB2. Embora seja mencionada a escassez de espaços e de recursos materiais e humanos nas escolas, na EB2 essa não é uma realidade gritante – existe um grande número de funcionários e um bom corpo docente a dar resposta ao elevado número de alunos, assim como as condições materiais necessárias a uma prática docente profícua e conseqüente boa aprendizagem<sup>5</sup>.

#### **2.1.1. Núcleo de Estágio e respetivas turmas**

Composto por três elementos, o Núcleo de Estágio conheceu uma evolução na relação que foi construindo ao longo do ano letivo, culminando num vínculo que se caracterizou pelo companheirismo e pela entajada na prática pedagógica supervisionada. Caminhando a par e passo com a professora orientadora de escola Catarina Figueiredo, o Núcleo teve a oportunidade de aprender de forma mútua ao assistir às respetivas aulas de cada um dos seus elementos e, diariamente, a reunir com o intuito de tecer críticas construtivas. Por incentivo da professora Catarina, todas as propostas de trabalho apresentadas exigiram a reunião prévia do Núcleo, dando lugar à discussão e à cooperação entre ambos.

---

<sup>5</sup> Cf. Projeto Educativo 2021/2024 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, pp. 14-15.

No que respeita à distribuição das turmas, através de uma reunião de orientação no começo do ano letivo, foi elaborado um sorteio no qual cada professor estagiário ficaria responsável por uma de três turmas outrora selecionadas pela professora orientadora de escola. Distribuídas as turmas, dois estagiários passaram a ocupar-se com duas turmas de 7.º ano e um estagiário com uma turma de 8.º ano. Simultaneamente, por recomendação da professora Catarina Figueiredo, o Núcleo assistiu a várias aulas da sua autoria, de modo a adquirir conhecimentos metodológicos e a ganhar uma perceção ampla dos vários perfis de alunos e turmas, uma vez que a realidade vivida em cada turma afeta a cada estagiário não era única e exclusiva no universo escolar.

O alvo de estudo do presente relatório, que diz respeito a uma turma de 7.º ano a mim afeta, é formado por 21 alunos (13 do sexo masculino e oito do sexo feminino) extremamente participativos e interessados na disciplina. Este 7.º ano, com idades compreendidas entre os 12 e os 13 anos (à exceção de dois casos com 14 e 16 anos), possibilitou que o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo fosse proveitoso, dado o empenho demonstrado e os bons resultados obtidos. Ao nível das necessidades educativas especiais, alguns alunos exigiram uma atenção e apoio específicos: dois discentes abrangidos por um Relatório Técnico Pedagógico, um Plano Individual de Transição e um Plano Educativo Individual; um discente carente de medidas de suporte à aprendizagem e inclusão; e um discente a beneficiar de medidas universais e sujeito a um Plano de Intervenção Individual. Ainda assim, não houve a necessidade de adaptar materiais no que concerne ao tema em estudo, apenas foi preciso tomar um cuidado e uma atenção particulares no decorrer das atividades – a adequação concreta de tarefas a estes alunos com NEE foi feita somente em testes de avaliação. No geral, a turma em questão tratou-se de um conjunto de alunos com uma enorme curiosidade e vontade de aprender, recetivo às estratégias e metodologias adotadas.

### **2.1.2. Reflexão crítica sobre o percurso formativo**

Ao refletirmos sobre a profissão docente devemos ter consciência de que a atividade de um professor não se restringe meramente à preparação científica e técnica dos seus alunos, pois implica, simultaneamente, um conjunto de qualidades – pessoais, humanas, morais e éticas – ou não fosse a docência tida como a mais ética das profissões (Neto, 2012, p. 33). Deste modo, o percurso formativo possibilitado pelo EP na EB2 revestiu-se de um grande sentido de responsabilidade, acompanhado pela consciência da seriedade subjacente à prática pedagógica que se consubstancia na instrução e na formação que proporcionamos às nossas crianças e aos nossos jovens.



Associados ao início desta caminhada surgiram receios e expectativas. Por um lado, existia alguma inquietação quanto ao desempenho neste contexto uma vez que, até ao momento, a formação e os conhecimentos adquiridos tinham um pendor exclusivamente teórico. A realidade que se perspectivava exigia, pois, que se colocassem em prática os saberes adquiridos até então. Por outro lado, havia um conjunto de expectativas iniciais óbvias, tais como o desejo de um percurso formativo proveitoso, a esperança de uma boa relação com colegas e alunos e a vontade de que o contexto pandémico não obrigasse novamente ao regresso do Ensino emergencial remoto (ERE).

Numa primeira reunião com a professora orientadora de escola explorou-se o programa da disciplina e os documentos do Ministério da Educação e Ciência em matéria de Aprendizagens Essenciais e Metas Curriculares, tomou-se conhecimento das características da turma afeta a cada professor estagiário e calendarizou-se as aulas a lecionar e o trabalho a desenvolver a curto, médio e longo prazo. A par dessas orientações foi produzido o Plano Individual de Formação<sup>6</sup>. No PIF encontram-se especificadas, por tópicos, as atividades pedagógicas almeçadas e as propostas de ação no contexto escolar nos domínios pessoal e social. Em grande medida, tanto as atividades pedagógicas, como as propostas foram realizadas. Algumas atividades previstas pelo Núcleo de Estágio para o Plano Anual de Atividades da EB2 acabaram por não se consumar devido ao agravamento da situação pandémica vivida no país. Com grande pesar da nossa parte, não foi possível realizar uma atividade que considerávamos relevante: um conjunto de sessões teórico-práticas que iriam introduzir o trabalho de investigação histórica aos participantes da atividade em que nos propusemos trabalhar e apresentar à escola<sup>7</sup>.

Das expectativas iniciais fazia parte o desejo de manter o ensino presencial durante todo o ano letivo, o que acabou por não se suceder. Por um período de dois meses o Ensino remoto emergencial fez parte da nossa realidade e o EP ocorreu via online. Apesar de ser uma realidade indesejada, convém realçar que a prática pedagógica nessa conjuntura permitiu desenvolver outro tipo de competências, estratégias e metodologias de trabalho, assim como o conhecimento e a utilização de ferramentas e de recursos digitais que nos eram desconhecidos. De modo a cimentar conhecimentos nesse contexto, por indicação da professora Catarina, o Núcleo de Estágio assistiu a um conjunto de webinars (encontros digitais) organizados pelo grupo LeYa Educação, destinados ao apoio no ERE. Assim, não

---

<sup>6</sup> Cf. Anexo 2 – Plano Individual de Formação –, p. 77.

<sup>7</sup> Cf. Anexo 3 – Cartaz da atividade *Descobrir e Investigar o Passado* –, p. 80.

obstante a conjuntura difícil de Ensino remoto emergencial, pode afirmar-se que existiu um bom enriquecimento quanto à prática docente nesse contexto.

Fazendo uma análise ao percurso formativo no seu todo, pode verificar-se um desenvolvimento considerável, tanto a nível pessoal, como a nível profissional. Todo esse período caracterizou-se pela superação de obstáculos e pela aquisição de competências essenciais à prática docente, tais como a tomada de decisões curriculares e a responsabilidade pelas mesmas, a elaboração de planos de aula e consequente preparação de materiais diversos, o desenvolvimento de estratégias variadas, a colaboração em todo o processo de avaliação, a constante atualização dos saberes científicos e didáticos, o aperfeiçoamento da comunicação e da postura corporal, a participação em reuniões intercalares, de conselho de turma e do Departamento de Ciências Sociais e Humanas. O progresso que se constata hoje, através desta reflexão crítica, é fruto de muito trabalho e persistência para chegar a este fim, um esforço e uma aprendizagem que não seriam possíveis sem todos os intervenientes que se propuseram a colaborar neste processo de formação. Ainda assim, independentemente da evolução verificada, é evidente que se avizinha um longo caminho no qual, a longo prazo, se alcançará a melhor versão enquanto docente. Tem-se, todavia, uma perspetiva de modelo a seguir: aquele que preza por uma relação empática com os alunos e que, mais do que instruir, forma os cidadãos de amanhã com valores universais.

## CAPÍTULO II

### Enquadramento teórico

#### 1. A arte na educação e a importância do desenvolvimento da sensibilidade estética e artística na construção do indivíduo

Diz-nos o Programa de Educação Estética e Artística determinado pela Direção-Geral de Educação que “a sensibilidade estética e artística, interdependente e complementar a todas as áreas (...), é reconhecida como legítima e fundamental na construção integral do indivíduo”<sup>8</sup>. Nesta matéria, Marques (2020) realça que a escola é o espaço apropriado para o desenvolvimento da referida sensibilidade estética e artística, através de uma orientação direcionada para o entendimento e a exploração das diversas realidades culturais e artísticas. Esse trabalho, no sentido de ampliar os horizontes dos nossos alunos e de aprimorar ou despertar a sua sensibilidade não é exclusivo a disciplinas estritamente ligadas às artes, existindo outras tantas que podem contribuir para a interpretação e a fruição artística – é o caso da História (*ibidem*). Deste modo, a escola e, concretamente, a nossa disciplina devem desenvolver a competência de sensibilidade estética e artística que se encontra consagrada, inclusive, em documentos de orientação curricular como é o caso das *Aprendizagens Essenciais* para o Ensino Básico e para o Ensino Secundário de História e História A.

Clarificando a pertinência de trabalhar esta competência e introduzindo, pois, a arte na educação, em particular na vida dos jovens, Chaminé (2017, p. 25) refere o contributo dessa inserção no desenvolvimento expressivo e criativo dos indivíduos, que se tornam mais sensíveis e com um novo olhar perante o mundo. Sousa (2003a, p. 30), ao abordar a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte e os seus pioneiros, declara que a finalidade neste contexto é a educação e que a metodologia utilizada (e a mais eficiente) as artes, para atingir uma educação integral a vários níveis, nomeadamente o afetivo, o cognitivo, o social e o motor. Apesar desta importância que tentamos ressaltar com a introdução e o trabalho com a arte no processo de ensino-aprendizagem, Sousa (2003a, p. 81) alerta para o facto de que a mesma é vista pela generalidade como uma perda desnecessária de tempo, existindo pouca ponderação no seu uso e ainda um certo sentido diminutivo às disciplinas e professores que a tratam, como se fosse de carácter secundário, quando, na realidade, é precisamente o contrário.

No caso concreto da arte musical que pretendemos explorar com veemência, a mesma pode e deve ser integrada noutras áreas do saber como já foi referido anteriormente: “das

---

<sup>8</sup> Disponível em <http://educacaoartistica.dge.mec.pt/> (acedido a 02-09-2021, pelas 11:40).

ciências humanas e sociais às ciências físicas e naturais, das línguas à matemática” e por aí adiante (Chaminé, 2017, p. 27), revestindo-se, portanto, de uma interdisciplinaridade que permite o seu uso diverso e que possibilita o enriquecimento de cada disciplina e aluno envolvido nesse tipo de abordagem.

Recuando à Antiguidade Clássica, concretamente à Grécia Antiga, atentemos em alguns pensadores referenciados por Sousa (2003b) que elevaram a música na educação a um nível espiritual. São eles Damone, Platão e Aristóteles. O primeiro defende a ligação da música com a alma, “considerando-a como influenciadora da formação do caráter do jovem”. De acordo com Damone, a música na escola formava a dignidade, a coragem e a sensatez. Platão recupera esta noção nos seus diálogos, declarando a relevância capital que a música tem para a alma, “como a educação física tinha para o corpo”. O último, Aristóteles, “defendia que a música deveria estar presente não só na educação escolástica como também em todas as circunstâncias da vida do indivíduo”, sendo que, no seu texto “Política”, enaltece a música, «porque nobilita a alma (...) ou porque contribui para a cultura da mente» (*ibidem*, p. 82)<sup>9</sup>. Estes três pensadores demonstram de forma clara o valor atribuído à música desde os tempos mais remotos, tida como relevante no desenvolvimento do indivíduo e, assim, importante de trabalhar (Moreira *et al.*, 2014, p. 41).

Desenvolver a sensibilidade estética e artística na educação significa, portanto, possibilitar um enriquecimento e progresso da individualidade de cada aluno (Sousa, 2003b, p. 21). Sem prolongar mais a ideia que se pretende transmitir quanto a este tópico, remata-se com Wojnar (1963) citado por Libânio (2013, p. 25):

A formação do homem deve ser concebida como um processo total. A Arte nela intervém em diversos planos de vida, o que tem consequências não somente para a sensibilidade estética propriamente dita, mas também para a vida intelectual, afetiva e moral.

## 2. O recurso à música na aula de História

É irrefutável a relevância que a música sempre teve no decorrer da História, desempenhando um papel marcante em todas as sociedades. Ao longo dos tempos, o ser humano nunca dispensou a necessidade de manifestar as suas emoções, ideias e reflexões por intermédio dos mais diversos tipos de expressão artística, pertencendo a música a um dos

---

<sup>9</sup> Cf. Viana (2015, pp. 50-51): “Platão e Aristóteles (380 a.C.) estavam de acordo em que era possível produzir pessoas “boas” mediante um sistema público de educação cujos dois elementos fundamentais eram a ginástica e a música, visando a primeira a disciplina do corpo e a segunda a do espírito (Grout & Palisca, 2007 *apud* Viana, 2015).

mais utilizados com essa finalidade (Ferreira, 2019, p. 28). Daqui sobressai a relevância e a pertinência em trabalhar a arte musical, uma vez que é o resultado de “longas e incontáveis vivências coletivas e individuais com experiências de civilizações diversas” (Duarte, 2011, p. 11). O mesmo autor refere a sua utilização benéfica na disciplina de História, dada a eficácia que a mesma tem para fazer com que os alunos entendam as razões através das quais o homem agiu de determinado modo no passado e o que refletiu na prática dessas ações (*ibidem*, p. 13).

Junior e Cipola (2017) referem-se à música como uma “língua universal”, presente nas mais variadas situações da vida humana e em qualquer cultura, região e época, acreditando ser fundamental transportar o recurso sonoro para a sala de aula – um auxílio pedagógico que fomenta não só o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, como o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social (p. 127). Soares (2017) corrobora, dizendo que este recurso didático se configura um aliado importante para o professor e afirmando que importa valorizar o esforço de todos os professores de história que procuram tornar a disciplina o mais compreensível aos alunos (pp. 79-80).

Neste contexto, importa ter em conta um contraste que parece ser pertinente: a diferença entre a audição musical dentro e fora da sala de aula. Duarte (2011) traz à tona considerações relativas a essa diferença de contextos. O autor declara que, fora da escola, os alunos têm liberdade de escolha: determinam por quê, onde, com quem, quando e quantas vezes ouvem música e elegem os estilos e intérpretes musicais que preferem. Na escola, concretamente em contexto de sala de aula, a experiência com a música remete para uma “atividade formal com frequência, duração, objetivos e conteúdos pré-determinados”, sendo o professor o decisor. Consequentemente, os estudantes podem desenvolver atitudes distintas quanto à audição musical no contexto formal, uma vez que podem atribuir um maior ou menor significado à experiência devido ao contexto (*ibidem*, pp. 52-53). Como todas as estratégias que nos propomos a aplicar enquanto professores, esta também não constitui exceção quanto à incerteza da sua viabilidade. Como é expectável, a utilização da música nesta conjuntura obedece a uma seleção cuidada que se enquadra no programa da disciplina, tendo objetivos ligados aos conteúdos curriculares.

Independentemente dos riscos associados à maior ou menor valorização por parte dos jovens, a música é, definitivamente, um recurso pertinente de usar na disciplina de História. Junior e Cipola (2017, p. 129) atestam tudo o que tem vindo a ser discutido até ao momento ao citar um Referencial Curricular Nacional brasileiro (1998) que expressa o seguinte:

A música está presente em todas as culturas, nas mais diversas situações: festas e comemorações, rituais religiosos, manifestações cívicas, políticas etc. Faz parte da educação desde há muito tempo, sendo que, já na Grécia antiga, era considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos (...). A integração entre os aspetos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de interação e comunicação social, conferem carácter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação (...).

E se ainda restam dúvidas, Bates (2014) elenca um conjunto de razões que nos levam a repensar a música na nossa disciplina: a título de exemplo, “songs tell stories - they provide a narrative on past events; they provide interpretations and representations of the past that can be analysed, debated and evaluated; song lyrics provide an insight into the minds and motives of their authors”.

### **2.1. Uma alternativa à aula meramente expositiva**

Como referido no início do presente relatório, o trabalho desenvolvido com a música vai ao encontro do desejo de tornar a disciplina de História um pouco mais atrativa aos seus discentes, tentando criar aulas que estimulem o gosto dos mesmos e que extrapolem a mera exposição de conteúdos.

Neste assunto tomou-se em conta as palavras de Silva (2018, p. 11) que presume desde logo que o tradicional método de ensino – associado à tão só transmissão de conteúdos – já não ocupa espaço nas tendências pedagógicas. Nesta ótica, importa cogitar quais as estratégias ideais para adaptar a aprendizagem à realidade atual. Assume que aulas meramente expositivas, com o docente no centro e sem lugar para a reflexão, normalmente são maçantes e não contribuem para o desenvolvimento das diversas aptidões dos alunos. É neste âmbito que surge a necessidade de encontrar estratégias eficientes na medida em que provocam a atenção, a motivação e consequente participação dos alunos (*ibidem*, p. 12). Daqui decorre o desejo de envolvê-los nas aprendizagens, de incitar o seu interesse pela História e de atenuar o grande desentusiasmo que muitos deles manifestam pela disciplina (*idem, ibidem*).

Não é nosso intuito, todavia, sentenciar como inoperante o “método tradicional” que prima por um ensino mais expositivo e que é recorrente no ensino da História. É nosso desígnio, sim, apresentar uma proposta de aula mais atrativa, igualmente com a sua componente teórica, que fomente o diálogo e a partilha de experiências significativas entre professor e alunos (Lopes, 1991 citada por Rodrigues, 2017, p. 30). A autora citada por Rodrigues (2017) acrescenta, ainda, que se este método for bem aplicado pelo professor pode

efetivamente incentivar a participação e despertar a “curiosidade científica” e o pensamento crítico-reflexivo. Para o efeito, é fundamental desenvolver atividades interessantes e desafiadoras (*idem, ibidem*). É, no fundo, o que se almeja com o recurso à música, ou seja, gerar um ensino e uma aprendizagem agradáveis e, ao mesmo tempo, trabalhar as competências essenciais de História.

Nesse sentido, a música desenvolve na criança sensibilidade, criatividade, senso crítico, (...) prazer em ouvir, (...) imaginação, memória, atenção, concentração, (...) enfim, uma infinidade de benefícios são proporcionados por ela. É uma linguagem potente para o estímulo do cérebro, desenvolve o raciocínio lógico-matemático, contribui para a compreensão da linguagem padrão e desenvolvimento da comunicação, além de outras habilidades. (Moreira *et al.*, 2014, p. 59).

Em suma, pugna-se por um ensino com significado, desvinculado da vertente meramente expositiva, elegendo a música para esse fim (que não esgota todos os recursos didáticos que podem servir para este propósito).

## **2.2. Dificuldades associadas à utilização da música em sala de aula**

Existem diversos estudos que asseguram o efeito que a música tem no desenvolvimento do ser humano. É visível (ou melhor dizendo, audível) o seu papel ativo nos mais variados contextos sociais: “filmes, anúncios, centros comerciais, cerimónias e rituais, acontecimentos desportivos” e por aí em diante (Santos, 2011, p. 19). É, portanto, legítimo usufruir dela no trabalho docente. Mas será simples a sua utilização em sala de aula? Nem sempre. Alguns professores consideram que a mobilização da música enquanto estratégia/recurso pressupõe encarar dificuldades. Segundo Santos (2011), vários docentes declaram “que se perde muito tempo ou o controlo da aula, ou simplesmente não sabem como explorar canções” (p. 19). A somar a estas complicações, são enunciadas outras no que concerne ao uso e exploração da música, nomeadamente o facto de vários professores não a considerarem algo sério, acreditarem que conduz os alunos a um estado eufórico, terem dificuldade em encontrar as músicas e letras apropriadas e, ainda, concluírem que os estudantes apenas manifestam interesse na audição em detrimento do trabalho com a música (*idem, ibidem*).

Por experiência própria, algumas das dificuldades referidas acima também foram sentidas ao longo do ano letivo. Esta é uma estratégia consumidora de tempo: é necessário despender-lo para encontrar e averiguar se faz sentido explorar uma música e se a mesma se adequa aos conteúdos, de modo que a sua utilização desenvolva algumas competências transversais. A esta situação acresce o facto de nem sempre haver a oportunidade de inserir o

recurso no programa da disciplina, porque simplesmente não existem (ou não se localizam) peças musicais específicas para cada conteúdo. No que diz respeito ao estado de euforia supracitado, o mesmo não ocorreu ao longo de todas as aplicações pedagógicas. Para que esse entusiasmo exacerbado não se suceda é necessário saber disciplinar os alunos para a atividade, acalmar os ânimos e, só depois de gerado um ambiente de calma e harmonia, dar início à experiência. Por fim, quando alguns docentes referem que a audição é privilegiada em oposição ao interesse de analisar e explorar efetivamente uma música, o mesmo também se verificou. Ainda assim, apesar de o entusiasmo ser maior na fruição sonora e menor no trabalho efetivo com a mesma, através de um questionário final averiguou-se que existe uma preferência notória na exploração de fontes musicais em oposição a qualquer outro tipo de documento. Não obstante as dificuldades de utilização deste recurso didático, afirma-se com certeza que é uma experiência rica, dinamizadora do ensino e da aprendizagem e capaz de suprimir qualquer constrangimento quando implementada no contexto de sala de aula.

### **3. Motivação e bem-estar associados à audição musical**

Um dos objetivos específicos deste relatório de estágio encontra-se diretamente relacionado com o presente tópico. Começamos por considerar o valor da motivação no processo de ensino-aprendizagem. No contexto escolar é cada vez mais determinante refletir sobre as estratégias de motivação a que os docentes devem recorrer, assim como sobre os ambientes de aprendizagem nos quais essas estratégias podem ser prósperas para o envolvimento dos alunos nas aprendizagens (Gonçalves, 2010, p. 16). Deste modo, “a escola e os professores [fazem parte da] equação da motivação dos alunos, tornando-se coagentes e corresponsáveis no processo, o que contraria a atribuição de responsabilidade exclusiva ao aluno perante atitudes e comportamento (des)motivado em sala de aula” (Cordeiro *et al.*, 2009, p. 306). É, pois, responsabilidade da escola e, concretamente, dos professores contribuir e colaborar para a motivação dos estudantes, criando ambientes de aprendizagem efetiva que os estimulem. O professor não tem apenas um papel relevante na transmissão de conteúdos e conhecimentos: enquanto educador ativo necessita de incentivar e motivar o seu público para que o mesmo alcance objetivos específicos (Santos, 2011, p. 6).

Alunos motivados apresentam pensamentos e atitudes que melhoram o desempenho e rendimento acadêmicos. Além do mais, expressam sentimentos positivos perante a aprendizagem tais como entusiasmo, interesse e curiosidade, aprendendo mais e sentindo bem-estar (Skinner & Belmont, 1993 citados por Gonçalves, 2010, p. 20). Por oposição, os alunos desmotivados manifestam o contrário: “são apáticos, não se esforçam, desistem



facilmente (...) e mostram-se irritados” (*idem, ibidem*). Gonçalves (2010), baseado nas palavras de Lemos (2005), acrescenta que alunos sem motivação se situam à parte das oportunidades de aprendizagem ou até mesmo contra os agentes educativos (p. 20).

Colocando o foco na disciplina de História, esta é a passo e passo “vista como obsoleta, levando muitos alunos a apelidar a mesma de “uma seca”, ou “inútil”, ou “não interessa a ninguém”. Nesta conjuntura pertence ao professor a responsabilidade de recorrer a estratégias e recursos didáticos que alterem este tipo de pensamentos quanto à História, transformando uma área do saber tão nobre mais atrativa a todos os alunos (Ferreira, 2019, p. 31). É aqui que entra a sugestão de inovar com a mobilização da música para dentro da sala de aula: um instrumento próximo da realidade dos jovens e um aliado para o docente que tem a capacidade de gerar estímulos com os alunos (*idem, ibidem*). Soares (2017, p. 89) acrescenta que, grosso modo, se tem identificado através de pesquisas afetas ao ensino de História que “a música não é apenas uma boa fonte de análise, mas também um importante recurso didático para estimular e incentivar os alunos durante as aulas”.

Desta forma, no que concerne ao contexto educativo, a motivação é decisiva no processo de ensino-aprendizagem, pois, afinal, constitui a causa através da qual os alunos se empenham para aprender (Rodrigues, 2017, p. 25). É possível, então, declarar que motivação e aprendizagem encontram uma relação íntima e que a ausência da primeira gera uma queda significativa da segunda (*ibidem*, p. 27).

Relativamente ao bem-estar promovido pelo recurso à música, a mesma

(...) é reconhecida por muitos pesquisadores como uma modalidade que desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio (Pereira, 2017, p. 5).

O mesmo autor refere que essa sensação de bem-estar potencia “a fixação de conteúdos” e que, nas palavras de Aurilene Guerra – mestre em neuropsicologia – “no contexto escolar, a música tem a finalidade de ampliar e facilitar a aprendizagem do aluno” e que “ela favorece muito o desenvolvimento cognitivo e sensitivo” (*ibidem*, pp. 15-16). Sousa (2003b, p. 15) menciona que “poder-se-á dizer que a música dá prazer, que modifica os estados emocionais” e Viana (2015, p. 49) indica que a mesma é, provavelmente, de entre todas as formas de expressão artística, a mais eficiente em gerar harmonia espiritual na sua fruição. Este último autor finaliza a ideia dizendo que o desenvolvimento de atividades neste contexto deve ser parte essencial e um dos elementos mais relevantes no processo de ensino-aprendizagem (*ibidem*, p. 50).

Demonstra-se, assim, que motivação e bem-estar se configuram como dois aspectos poderosos para um ensino e uma aprendizagem proficientes. Quando associados à audição musical, o resultado não pode ser melhor. As experiências e os consequentes estímulos que se criam concebem uma aula que dificilmente será apelidada de “inútil” ou “uma seca”.

#### **4. A análise de fontes na disciplina de História**

O trabalho com fontes e consequente construção de explicações históricas faz parte das competências específicas da disciplina de História, sendo importante desenvolver essa metodologia de trabalho desde cedo. Nos documentos de orientação curricular intitulados de *Aprendizagens Essenciais* podemos encontrar, tanto no Ensino Básico, como no Ensino Secundário, a menção a esse tipo de competências ligadas ao conhecimento histórico. Almeja-se, pois, que os jovens entendam a necessidade das fontes para a construção desse conhecimento e aprendam a analisar e interpretar as mesmas. Neste sentido, “a disciplina de História deve ensinar os alunos a lidarem com informação de modo crítico, ensinando-os a pensar por si mesmos de modo a desenvolverem formas de compreensão contextualizada do passado” (Costa, 2017, p. 54).

É do conhecimento geral que a História é o resultado da interpretação feita sobre fontes que apresentam a evidência sobre as ações e os pensamentos do homem no passado, pelo que não existiria História sem fontes. Elas são usadas por historiadores com finalidades científicas e fruto da construção de interpretações por parte dos mesmos. Esse trabalho do historiador pode e deve ser transportado e dado a conhecer no contexto de ensino-aprendizagem da História (Moreira, 2004, p. 41). Segundo este autor, o professor de História é responsável por concretizar o ensino com o recurso a estratégias apoiadas na análise de fontes que concedam ao discente evidência do passado, de modo a que possa ser feita a construção das explicações históricas acerca dos eventos estudados (*idem, ibidem*, p. 49). Na seleção de fontes, o docente tem a tarefa de escolher aquelas que melhor se adequem ao nível dos seus alunos e, no decorrer da exploração, necessita de fornecer a devida orientação mediante questões “suficientemente problematizadoras” que permitam desenvolver nos alunos “hipóteses explicativas válidas” (*idem, ibidem*, p. 50).

Ao abordar a literacia e a consciência histórica, Isabel Barca corrobora o supramencionado, dizendo que “em História, a aprendizagem é orientada para uma leitura contextualizada do passado a partir da evidência fornecida por variadíssimas fontes”, acrescentando algo que importa ter, sempre, em conta quanto às interpretações históricas fruto da análise de fontes:

A História não trata de certezas sobre um passado considerado fixo até que novos factos sejam descobertos; existem construções historiográficas diferentes, por vezes a responder a perguntas muito próximas, mas com enfoques diferentes. Numa sociedade aberta, torna-se cada vez mais óbvia esta característica da História – a de que não se aceita apenas “uma grande narrativa” acerca do passado – já que os historiadores podem produzir narrativas divergentes, fruto de perspetivas diferenciadas sobre as mesmas fontes ou situações (Barca, 2006, p. 95).

Explanado o papel preponderante das fontes para a História (e consequentes construções históricas como resultado da respetiva interpretação) enquanto ciência social e humana e enquanto disciplina interessa ressaltar a sua variedade atualmente. Recorrendo novamente a Moreira (2004), podemos afirmar que, quando o assunto são fontes, existe uma grande diversidade, sendo de várias classes e natureza distintas. O autor suporta esta informação com vultos importantes da História: Marrou, Collingwood, Lucien Febvre ou Mattoso revelam “a amplitude do conceito de fonte histórica que é tudo o que permite responder a uma pergunta atual sobre o passado da presença do homem que nos procedeu”. Indo ao encontro das palavras de Barca (2006), refere que essa resposta é “provisória e contruída pelo historiador com base nas evidências” e citando Le Goff (1984) “um saber falível, imperfeito, discutível” (Moreira, 2004, p. 47). Quer isto dizer que, quando nos propomos a analisar fontes, precisamos de ter em conta dois aspetos: o primeiro, de que a interpretação histórica é subjetiva e, a segunda, de que existe uma variedade imensa de fontes, de tipo e natureza diferentes. No entender de Marrou (1976) citado por Moreira (2004), um documento na perspetiva de fonte histórica pode ser “toda a fonte de informação de que o espírito do historiador sabe tirar qualquer coisa para o conhecimento do passado humano” (p. 41).

A noção de documento proposta por Marrou (...) salienta dois aspetos importantes: por um lado, o alargamento do conceito de documento a tudo o que possa revelar qualquer coisa sobre a presença, atividade, sentimentos e mentalidade do homem; por outro, o papel do historiador, da sua iniciativa e da sua habilidade em interrogar os documentos e daí retirar o conhecimento do passado (*Idem, ibidem*).

#### **4.1. Fontes musicais**

Acima foi referida a grande variedade de fontes que podem ser tratadas no âmbito da História. Atendendo ao documento orientador das *Aprendizagens Essenciais* de História do 7.º ano do 3.º ciclo, encontramos algo como desenvolver competências na disciplina, utilizando “adequadamente fontes históricas de tipologia diversa, recolhendo e tratando a

informação para a abordagem da realidade social numa perspetiva crítica”<sup>10</sup>. Este é, precisamente, um dos desígnios em trabalhar a música na aula de História, recorrendo às fontes musicais para o efeito. Mas será a análise de fontes musicais viável na nossa disciplina? A resposta é sim e há, inclusive, recomendações nesse sentido. No que concerne à aposta na variedade de fontes, podemos ter em conta, a nível internacional, o Currículo Nacional de História de Inglaterra que afirma que alunos de 3.º ciclo devem ser instruídos a “identificar, seleccionar e usar uma variedade de fontes adequadas” das quais consta a música, entre muitas outras como imagens, museus, testemunhos orais, media, etc., “como base para investigações históricas autónomas” (Barca, 2003, p. 38). No contexto nacional, Valverde (2014, p. 53) faz referência às metas curriculares de 2012 (Ribeiro, Nunes e Cunha, p. 3) para o 3.º ciclo da disciplina de História e ao documento de apoio às mesmas, onde consta “a seleção e uso de estratégias e recursos multifacetados” com alusão, também, para a música. Quer isto dizer que é efetivamente legítimo o trabalho e a interpretação de fontes musicais.

Ferreira *et al.* (2013) asseveram a possibilidade de a música poder ser encarada como um documento histórico que preserva em si “um tempo histórico, um contexto social ou uma ideologia de época”, convertendo-se num excelente instrumento para a História (p. 4). Além de se enquadrar perfeitamente na disciplina, por se reportar a outras épocas e oferecer um contexto histórico específico, estes autores completam a ideia ao mencionar que, através do recurso à música, se pode atingir o objetivo da disciplina “formando sujeitos com noção do tempo histórico que possuam habilidades crítico-reflexivas” (*idem, ibidem*). Zukas (1996) realça concomitantemente a música enquanto uma fonte que pode fornecer aos professores de História uma nova maneira de envolver os alunos com questões históricas, levá-los a praticar habilidades de análise e promover a compreensão intercultural. Adianta ainda que as fontes musicais devem ser selecionadas como qualquer outro documento histórico, considerando-as como criações de um tempo e lugar específicos que ilustram valores culturais, política, vida económica. Finaliza a sua conceção sobre este assunto mencionando o seguinte:

Using music in the classroom enhances students' understanding of history and makes past cultures come alive—it also makes teaching more enjoyable. The room lights up when music is played. Students are suddenly interested in cultures they were indifferent to or unaware of before (*idem, ibidem*).

No que respeita aos objetivos que se pretendem alcançar, Costa (2007, pp. 62-63) refere alguns métodos sugeridos por Chris Rowe (2006), do Ministério da Educação inglês, que parecem ser bastante pertinentes, nomeadamente a aposta em fontes variadas para o

---

<sup>10</sup> Aprendizagens Essenciais (História) de 7.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico (2018), p. 3.

desenvolvimento das competências de compreensão histórica; o facto de as tarefas propostas deverem estar estreitamente ligadas ao objeto de estudo, avaliando conhecimentos; e a necessidade de fazer uma seleção cuidada de fontes/ atividades.

Em suma, nas palavras de Ferreira (2019, p. 44), admite-se que o uso da música em oposição a outros documentos de qualquer natureza pode ser uma aposta acertada cujo professor pode “colher frutos abundantes”. Ao mesmo tempo que assegura aprendizagens essenciais e a aquisição de competências, o docente, simultaneamente, estimula a aula e gera empatia com os discentes (*idem, ibidem*).

#### **4.2. A evidência na base da interpretação histórica**

Se a investigação histórica deve ser a maior área de aprendizagem para o currículo de História, a chave para níveis elevados de consecução é uma compreensão da evidência histórica. A evidência histórica situa-se entre o que o passado deixou para trás (as fontes dos historiadores) e o que reivindicamos do passado (narrativas ou interpretações históricas). Distinguir entre o que o passado deixou para trás e evidência (...) não é, para eles [alunos], uma questão de fácil compreensão (Barca, 2003, p. 42).

Abrimos o presente tópico com citação a Isabel Barca. A autora revela-nos desde logo a importância de compreender a evidência histórica, que se encontra inserida na investigação histórica – a maior área de aprendizagem para o currículo da nossa disciplina. De forma bastante pertinente, elucida-nos quanto ao conceito de evidência histórica (uma definição de Ashby, 2001) e, simultaneamente, quanto a um erro comumente praticado neste contexto: o de confundir fonte histórica com evidência, sendo que esta última se trata de uma construção. Se nos reportarmos ao ofício do historiador – que, no fundo, queremos que os nossos alunos conheçam, entendam e iniciem–, verificamos que o conhecimento histórico advém do trabalho com vestígios e fontes e que é a partir desse trabalho que se constroem explicações históricas (o que difere de realidade histórica, esta última inatingível). O trabalho da evidência é um pouco desse ofício do historiador, percebendo, através do trabalho com as fontes, até onde podemos ir na construção de explicações. Por isso, não basta ter fontes, é preciso saber trabalhar as mesmas.

Tal como declara Barca, passar esta noção aos alunos é extremamente difícil e uma tarefa complicada de trabalhar com eles, independentemente da natureza das fontes. Neste sentido, Veríssimo (2012, p. 62) verifica uma tendência para o chamado enciclopedismo e para a mera reprodução do conhecimento histórico no ensino da História, acrescentando que “como não se fornece aos alunos mais jovens a possibilidade de irem mais longe nos seus

níveis interpretativos e de compreensão histórica, parte-se do princípio de que eles não são capazes de o fazer, o que é desmentido pela investigação”. A investigação desmente e diz-nos que as competências interpretativas devem ser estimuladas desde cedo. Mas porquê? Barca e Gago (2001) citadas por Correia (2013, p. 7) justificam a necessidade de “desenvolver (...) competências de raciocínio [e] de fazer inferências o mais cedo possível, para que [os alunos] progressivamente se tornem capazes de pensar de forma mais elaborada”. O aluno, deste modo, entende que o conhecimento do passado repousa na interpretação de vestígios e fontes, reconstruído com base na evidência, “não sendo uma mera cópia da realidade passada” (*idem, ibidem*).

O que se almeja não é converter o aluno num historiador, mas sim gerar as circunstâncias de aprendizagem favoráveis que principiem a prática de investigação e, especialmente, que proporcionem a evolução das estruturas de pensamentos essenciais para a construção histórica (que, de acordo com Lee 2001, estão profundamente ligadas à aptidão para estabelecer inferências e analisar evidências (Correia, 2013, p. 7). Neste cenário, Veríssimo (2012, p. 55) baseado em Fines (1994) refere que o bom ensino deve ser mentalmente ativo e possibilitar uma atividade mental que oriente para a compreensão. A função do professor nesse cenário implica introduzir os discentes na pesquisa histórica e, simultaneamente, viabilizar a passagem progressiva para níveis superiores de tratamento das fontes como evidência (Correia, 2013, p. 7).

A seguinte citação retirada de Simão (2005, p. 188) constitui um apanhado pertinente do que tem vindo a ser abordado em relação ao conceito de evidência histórica.

School history cannot turn students into mini-professional historians, and it should not try, but it can begin to help them understand how historical claims are based on evidence, that explanations are not the same as singular factual statements, and that it is in the nature of history that there will be different accounts of the past, but that none of this means history is just a matter of opinion (Lee citado por Barca, 2000, p. 11).

Alguns dos mais relevantes estudos sobre concepções de alunos no campo da evidência estão ligados à investigadora Rosalyn Ashby. Fazendo parte da equipa do Projeto CHATA (Concepts of History and Teaching Approaches), Ashby tem avançado nos estudos a respeito das ideias dos alunos sobre evidência. Destaca-se a publicação com Peter Lee, em 1987, de “um modelo de categorização de ideias dos alunos acerca da evidência, que foi aprofundando no âmbito do referido Projeto CHATA” (Veríssimo, 2012, 64). Segundo Simão (2007, p. 67), o modelo conceptual de Ashby e Lee de 1987, ainda em aperfeiçoamento na altura, foi muito importante na investigação sobre os conceitos de evidência e compreensão histórica. Neste

contexto, as respostas dos alunos foram categorizadas em seis níveis e o estudo revelou variações nas ideias dos mesmos.

Considerando a importância do trabalho desenvolvido pela investigadora neste campo, o segundo objetivo específico deste relatório – verificar se o uso da música como fonte é eficiente na promoção da capacidade de espírito crítico e de análise dos alunos, assim como facilitadora na aquisição e construção do conhecimento histórico – abarca a categorização das ideias de alunos ao nível da evidência. Para esse fim, elegeu-se o modelo de progressão conceptual proposto por Ashby (2003), tal como Simão (2015) optou no seu estudo, e foram estabelecidos critérios para cada nível com base nas respostas dos alunos<sup>11</sup>. Finalizamos este tópico reafirmando a necessidade de, enquanto docentes, conduzirmos os jovens ao tratamento de fontes a um nível sofisticado no qual tratam as mesmas como evidência e deixam de as encarar como um produto acabado que oferece acesso direto ao passado (Simão, 2007, pp. 71-72).

---

<sup>11</sup> Cf. Capítulo III, 4.2. A interpretação da música enquanto fonte: audição e análise, p. 41.

## CAPÍTULO III

### Enquadramento metodológico e empírico

Uma investigação empírica é uma investigação em que se fazem observações para compreender melhor o fenómeno a estudar. Todas as ciências naturais, bem como todas as ciências sociais, têm por base investigações empíricas porque as observações deste tipo de investigação podem ser utilizadas para construir explicações ou teorias mais adequadas (Hill & Hill, 2016, p. 19).

O presente capítulo trata a parte prática do estudo desenvolvido em torno da *Música enquanto recurso dinamizador do Ensino-Aprendizagem na aula de História*. Após uma breve revisão de literatura sobre o tema eleito, é tempo de, como referem Hill & Hill (2016, p. 21) passar do «país teórico» ao «país prático» nesta «viagem da investigação» que temos percorrido. Uma viagem que abrange objetivos, escolhas, planeamento e reflexão, com o propósito final de cooperar para o enriquecimento do conhecimento na área (*idem, ibidem*).

#### 1. Metodologia adotada

Ruas (2017, pp. 91-92) refere que, na identificação da metodologia a adotar numa investigação, é fulcral identificar o paradigma que lhe está associado<sup>12</sup>. Qualquer paradigma de investigação possui características específicas e respetivas metodologias que, consequentemente, indicam os métodos de coleta de dados e informação. Uma vez definido o paradigma a seguir, a identificação da metodologia a utilizar surge-lhe associada, possibilitando cogitar todo o processo metodológico, bem como a recolha de dados e informação (*idem, ibidem*). Para o presente estudo foi eleito o paradigma fenomenológico (qualitativo). Em termos gerais, a investigação que tem o paradigma adotado por base caracteriza-se pela intenção de “explorar, interpretar, descrever e explicar uma determinada situação”; por um processo de investigação holístico; pelo envolvimento do investigador, que faz parte do processo e age enquanto moderador e/ ou facilitador da recolha de dados e informação; e pelo trabalho com pequenas amostras, dado que a lógica de análise é indutiva, ou seja, parte do particular para o geral (*ibidem*, pp. 95-96).

A metodologia de investigação selecionada pertencente ao paradigma fenomenológico trata-se do estudo de caso (*Case Study*). Segundo Santos *et al.* (2019), o estudo de caso, que

---

<sup>12</sup> Cf. J. Ruas, *Como fazer propostas de investigação, monografias, dissertações e teses*, 2017, p. 92: “No sentido mais amplo, um paradigma é designado como sendo a forma de fazer coisas e ou seguir práticas e ou procedimentos, obedecendo e seguindo determinados modelos e padrões que estão previamente estabelecidos e aceites como certos e válidos, no âmbito de um determinado contexto”.



exibe uma natureza fundamentalmente empírica e descritiva, é tratado por vários autores – com destaque para Yin (1992 e 2005) – como um “procedimento metodológico através do qual o investigador procura recolher informação detalhada sobre uma única unidade de estudo” (Santos *et al.*, p. 36-37). Neste caso concreto, a unidade de estudo refere-se a uma turma de 7.º ano do 3.º CEB. A tendência do estudo que se pretendeu empreender com os alunos dessa turma de 7.º ano encontra correspondência com as palavras de Schramm (1971) citado por Yin (2001, p. 31): “ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões [isto é,] o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”. Através de Ruas (2017, pp. 116-117), esclarecem-se algumas características relevantes do estudo de caso que encontram, também, semelhança com o que se colocou em prática, nomeadamente o facto de investigar empiricamente fenómenos atuais no contexto da vida real; o intuito de não só analisar um certo fenómeno, mas de, também, entender esse fenómeno num contexto particular; e a utilização de diversos métodos de recolha de dados.

Assim, a opção metodológica afeta à investigação do presente relatório, de natureza qualitativa, corresponde a um estudo de caso que se caracteriza por ser holístico (abrangendo a realidade como um todo), indutivo (partindo do particular para o geral), descritivo (no sentido em que oferece uma descrição precisa dos resultados) e heurístico (levando a um melhor entendimento do caso estudado) (Santos *et. al.*, 2019, p. 37). No que concerne à recolha de dados e informação, tanto Ruas (2017) como Santos *et al.* (2019) fazem alusão a duas técnicas ligadas à metodologia de *Case Study* que foram adotadas na investigação deste relatório: a observação (direta, que decorreu das aplicações didáticas) e os questionários (que averiguaram a experiência com a música ao nível das sensações e da contextualização nos conteúdos). A somar a esses dois métodos de coleta está a utilização de fichas de trabalho (que verificaram a interpretação de fontes musicais). A coleta de dados é rematada com um questionário final que analisou a experiência com a música no seu todo<sup>13</sup>.

Antes de partirmos para a descrição do contexto e da população do estudo, bem como para a apresentação e discussão de resultados, relembram-se a questão de investigação e os objetivos específicos deste trabalho. No que respeita à questão de investigação – “*De que forma o uso da Música na aula de História ajuda a promover a construção do conhecimento?*” – a sua formulação vai ao encontro da metodologia adotada, uma vez que Yin (2001, p. 21) nos diz que “em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo «como» e «porquê»”. Assim, pretende-se descobrir como

---

<sup>13</sup> Cf. Tópico 3. Descrição dos instrumentos de recolha de dados (p. 25) para uma apresentação pormenorizada dos instrumentos mobilizados neste estudo.

a música, mobilizada na nossa disciplina, pode fomentar a construção do conhecimento. Relativamente aos objetivos específicos, 1) “*observar se o recurso à música na aula de História contribui para motivar os alunos, estimular o interesse dos mesmos na disciplina e contextualizar nos conteúdos históricos, criando aprendizagens com significado*” e 2) “*verificar se o uso da música como fonte é eficiente na promoção da capacidade de espírito crítico e de análise dos alunos, assim como facilitadora na aquisição e construção do conhecimento histórico*”. Tal como referem Santos *et al.* (2019), determinar os objetivos de investigação deve ser um processo cuidado, na medida em que, se estiverem bem formulados e forem alcançados no decorrer do estudo, farão com que a investigação seja um êxito. Acrescentam que os objetivos específicos devem estar enunciados em termos operacionais, ser claros, exequíveis e observáveis (pp. 57-58).

Uma vez apurada a possível viabilidade da música enquanto recurso didático através da revisão de literatura, prosseguimos, agora, para a aplicação da mesma empiricamente e num contexto real.

## **2. Descrição do contexto e da população do estudo**

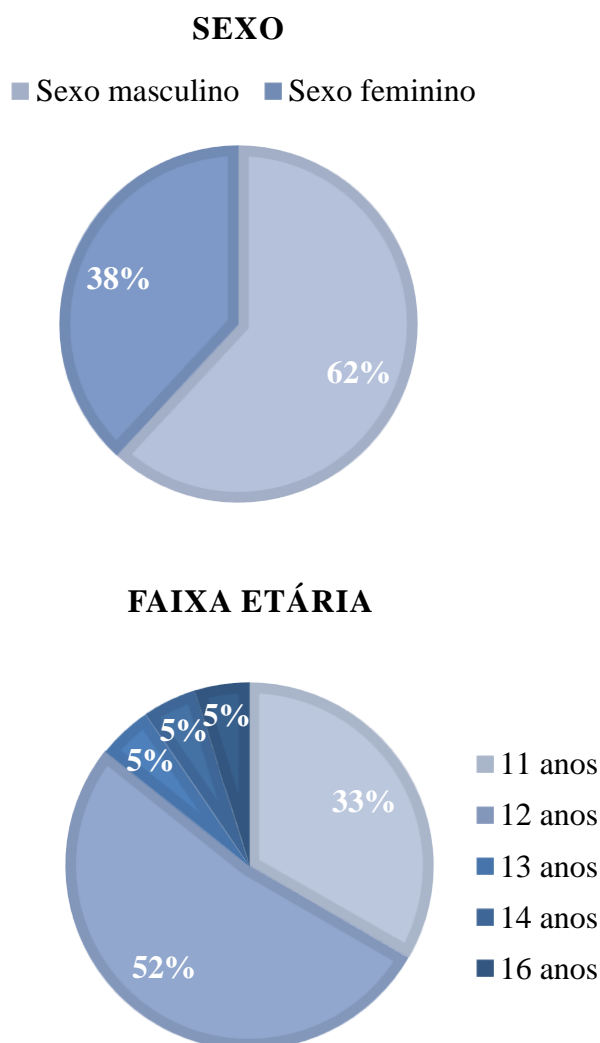
Stake (2012, p. 79) alerta-nos para a necessidade de transportar o leitor de um estudo de caso para o contexto onde decorreram as experiências práticas desse estudo, assegurando que a situação física deve ser bem descrita, isto porque “o espaço físico é fundamental para a apreensão dos significados”. Vejamos então.

O presente estudo teve lugar numa escola pública, de enquadramento urbano, do município de Condeixa-a-Nova (distrito de Coimbra). A sala de aula onde decorreu a investigação encontrou-se bem apetrechada de equipamentos, possuindo dois quadros (um de giz e um interativo), projetor, computador e colunas. Por coincidência, o espaço onde decorreram as aulas era uma sala de aula de música. Por esse motivo, não havia melhor local para colocar em prática o tema selecionado. Consequentemente, o local caracterizava-se por ser amplo, o que possibilitou uma maior extensão do som e um impacto que provavelmente não seria o mesmo num espaço mais pequeno. Estavam reunidas, portanto, as melhores condições para encetar as experiências previstas.

Um conjunto de seis experiências foi realizado com uma turma de 7.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico. A população alvo do estudo era constituída por 21 alunos, contando com 13 elementos do sexo masculino (62%) e 8 elementos do sexo feminino (38%). Quanto à faixa etária, a turma em questão possuía 33% de alunos com 11 anos de idade (7 alunos), 52% de alunos com 12 anos de idade (11 alunos); 5% de alunos com 13, 14 e 16 anos de idade,

respetivamente. Conforme referido no tópico 2.1.1. do capítulo I (p. 6), quatro alunos careciam de medidas educativas especiais, sendo que, não obstante essa particularidade e o facto de necessitarem de uma atenção redobrada, não exigiram adaptações ao nível dos materiais utilizados, pelo que participaram nas experiências à semelhança dos restantes colegas.

Os gráficos circulares 1 e 2 abaixo apresentados representam os dados referentes à população do estudo, distribuída por sexo e faixa etária.



**Gráficos n.º 1 e n.º 2:** População do estudo – sexo e faixa etária.

### **3. Descrição dos instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos de recolha de dados e informação deste estudo respeitaram a metodologia adotada, isto é, o *Case Study*. Neste sentido, repartindo o estudo em dois

momentos distintos (4.1. Os estímulos proporcionados pela audição musical e 4.2. A interpretação da música enquanto fonte: audição e análise), para além da observação direta, a técnica empírica assumida com primazia foi o questionário<sup>14</sup>.

Para o tópico 4.1. foram elaborados três questionários com estrutura idêntica para três experiências de audição musical distintas, utilizadas principalmente como estratégia de motivação no começo da aula, introdução a novos conteúdos no decorrer da mesma, estímulo para as aprendizagens e contextualização<sup>15</sup>. A formulação das questões foi mista, existindo questões abertas e questões fechadas. Os anexos 4 e 6 dizem respeito a questionários compostos por um total de cinco questões, duas das quais abertas. O anexo 5 alude para um questionário idêntico, porém, com seis questões, três das quais abertas. As perguntas abertas foram colocadas com o propósito de se poder obter informação mais rica e detalhada e as perguntas fechadas foram enunciadas com o intuito de facilitar a análise estatística das respostas (Hill & Hill, 2016, p. 94). Santos *et. al.* (2019, pp. 97-98), acrescentam que as questões abertas possibilitam uma maior liberdade de resposta e que os inquiridos se expressem por palavras próprias, surgindo respostas mais representativas e fiéis da opinião e da realidade e que as questões fechadas facilitam a categorização das respostas. Assim sendo, o objetivo de formular questões mistas quanto à forma foi, por um lado, obter dados cuja análise fosse de fácil qualificação ao nível estatístico e, por outro lado, recolher informação que demonstrasse experiências únicas a cada elemento do público-alvo.

O tópico 4.2. dá conta de três experiências pedagógicas relativas à audição e análise de fontes musicais, com o intuito de aferir os níveis de evidência histórica na resposta a questões apresentadas. Os anexos 7, 8 e 9 formam três fichas de trabalho com perguntas abertas (de número variável, mas nunca superior a três questões). A elaboração de perguntas abertas neste contexto para além de pretender categorizar as respostas nos respetivos níveis de evidência, também almejou verificar o desenvolvimento de inferências em relação às fontes analisadas.

Por fim, o tópico 4.4. constitui um questionário final de cinco perguntas mistas e pretendeu recolher informação para considerações finais sobre o recurso à música na aula de História e a opinião dos discentes sobre o mesmo.

---

<sup>14</sup> Cf. Anexos 4 a 10, pp. 81-87.

<sup>15</sup> A elaboração dos respetivos questionários apoiou-se em um modelo de inquérito produzido por Carvalho (2015, p. XLII) no mesmo âmbito.

#### **4. Apresentação e discussão de resultados**

Fornece-se uma descrição cuidada de cada uma das aplicações didáticas realizadas neste contexto, seguida da apresentação, análise e discussão dos resultados obtidos. Para o efeito, como referido anteriormente, o tratamento da informação foi repartido em diversos momentos. Em primeiro lugar, analisou-se a experiência com a audição musical, distribuída em três aplicações pedagógicas; posteriormente, estudou-se a experiência afeta à exploração de fontes musicais, também repartida em três aplicações pedagógicas. Finalmente, foram analisadas as respostas do público-alvo fruto de um questionário aplicado no final do ano letivo, sendo apresentadas algumas observações finais.

##### **4.1. Os estímulos proporcionados pela audição musical**

No desenrolar do capítulo II ficaram inteligíveis as vantagens subjacentes à aplicação da música no contexto de sala de aula, em todas as disciplinas e com particular destaque para a disciplina de História. Tendo por base esse pressuposto, pretendeu-se observar numa turma de 7.º ano se a utilização desse recurso é eficaz no sentido de motivar, estimular a atenção e contextualizar nos conteúdos afetos ao programa de História. As experiências inseridas neste tópico remetem para a fruição musical e possível levantamento das eventuais ideias tácitas dos alunos.

##### **4.1.1. Primeira experiência**

A primeira experiência pedagógica com o recurso à música inseriu-se na unidade “A Herança do Mediterrâneo Antigo” e na subunidade “O Mundo Helénico”, a propósito do quotidiano da civilização grega e da importância que a música ocupava nessa conjuntura, com especial destaque na formação dos jovens. Neste contexto, procedeu-se à audição musical de peças instrumentais que se acredita que possam ter sido tocadas naquele tempo<sup>16</sup>.

Nos conteúdos programáticos ligados ao Mundo Helénico, o recurso à música em sala de aula encontrou ligação com os objetivos enunciados pelas Metas Curriculares de História (Ribeiro, A. *et al.*, 2013, p. 5), nomeadamente “descrever o quotidiano dos membros dos

---

<sup>16</sup> As músicas mobilizadas nas três primeiras experiências, que tiveram a finalidade de averiguar aspetos ligados com a motivação, a atenção e a contextualização, dizem respeito a exemplos ilustrativos, em alguns casos hipotéticos, da música que se fazia e ouvia nos períodos abordados. Tomemos como exemplo as peças instrumentais gregas mobilizadas na primeira aplicação pedagógica. Existe muito pouca informação que nos permita saber, com algum grau de certeza, a música que era praticada naquele tempo. Assim sendo, foram selecionadas músicas apropriadas ao domínio e subdomínio do programa para cada uma das experiências, que se assemelhassem ao que seria produzido no seu tempo e que pudessem gerar uma atmosfera propícia ao envolvimento dos estudantes nos conteúdos. Para o efeito, recorreu-se à plataforma YouTube e, consequentemente, foram selecionadas as músicas consideradas adequadas ao contexto histórico analisado.

diversos grupos sociais” e “conhecer o elevado grau de desenvolvimento atingido no mundo grego pela cultura e pela arte”. Também as Aprendizagens Essenciais de História do 7.º ano do 3.º ciclo aludem para a necessidade de “identificar manifestações artísticas do período clássico grego” (2018, p. 6). Sabe-se que a música assumiu uma grande importância na vida da civilização grega. A título de exemplo, ela marcou presença no quotidiano, na educação dos jovens e/ ou nas práticas religiosas. Deste modo, considerou-se pertinente aliar o recurso didático às aprendizagens a concretizar neste âmbito.

No início da aula, após um momento de revisão das aprendizagens adquiridas anteriormente, procedeu-se à audição do Epitáfio de Seikilos<sup>17</sup>. Tal como refere a descrição da canção, “is one of the earliest examples yet found of a complete musical composition from the ancient world”. A esta informação é acrescentado ainda que “Seikilos carved the song on a grave pillar in dedication to his wife”. Não obstante esta pertinente clarificação sobre a canção aplicada, o intuito da sua audição na aula de História não procurou aprofundar os discentes na sua origem, mas sim transportar um exemplo musical da Grécia Antiga para dentro da sala de aula, motivando e contextualizando para os conteúdos programáticos. Num segundo momento, ao ser introduzida a religião grega, a turma escutou uma interpretação – das várias versões existentes – do primeiro hino délfico a Apolo<sup>18</sup>. A partir de um documento iconográfico do manual adotado, que realçava a música enquanto uma área importante que ocupava a formação dos jovens, existiu ainda espaço para dar a conhecer, a título de curiosidade, alguns instrumentos musicais daquela época como a flauta e a cítara, através de uma breve pesquisa projetada no quadro da sala de aula.

Através da observação direta por parte do professor, o recurso às duas peças musicais acima referidas não só se manifestou adequada ao contexto, como proporcionou um interesse geral da turma perante os conteúdos. A curiosidade dos alunos e o seu envolvimento previa, desde logo, a possível eficácia do recurso didático mobilizado.

O questionário produzido para este contexto pedagógico foi respondido por 20 alunos<sup>19</sup>. A primeira questão procurou averiguar se o recurso à música no início da aula fomentou a motivação e o entusiasmo dos alunos para as aprendizagens. Dos 20 inquiridos, 18 (90%) responderam afirmativamente e 2 (10%) negativamente. A maioria mostrou-se motivada e entusiasmada, sendo que essa maioria corrobora a afirmação de um estudante que nos diz que “*é uma forma diferente e divertida de aprender*” (estudante B, 12 anos). Os

---

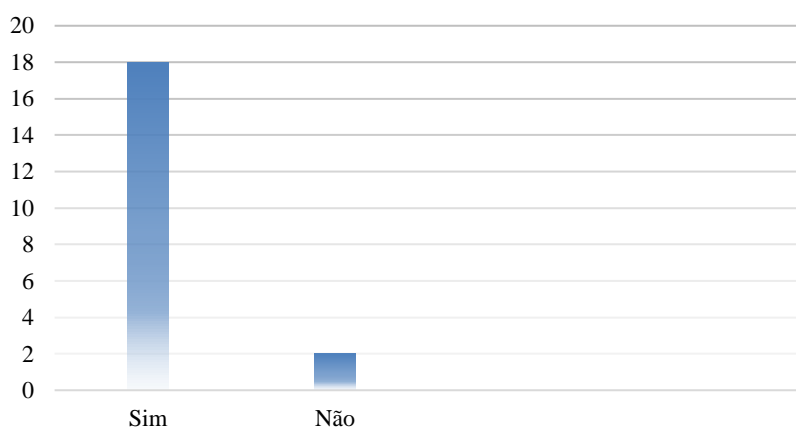
<sup>17</sup> Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=9RjBePQV4xE>.

<sup>18</sup> Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=c71m-IYhpB4>.

<sup>19</sup> Cf. Anexo 4 – Primeiro questionário aplicado –, p. 81.

alunos que não se sentiram motivados e entusiasmados alegaram que preferiam músicas atuais, apesar de a música usada neste contexto “*até nem ser muito má*” (estudante Q, 13 anos). Os dois alunos que não se sentiram influenciados pela audição das peças musicais vão ao encontro do que alguns docentes, pouco convictos da viabilidade do recurso mobilizado, alegam, nomeadamente “os diferentes gostos musicais dos estudantes de um mesmo grupo são um problema” (Santos, 2011, p. 19). O contexto formal também pode ter influenciado a percentagem de 10% de alunos que não sentiram estímulos.

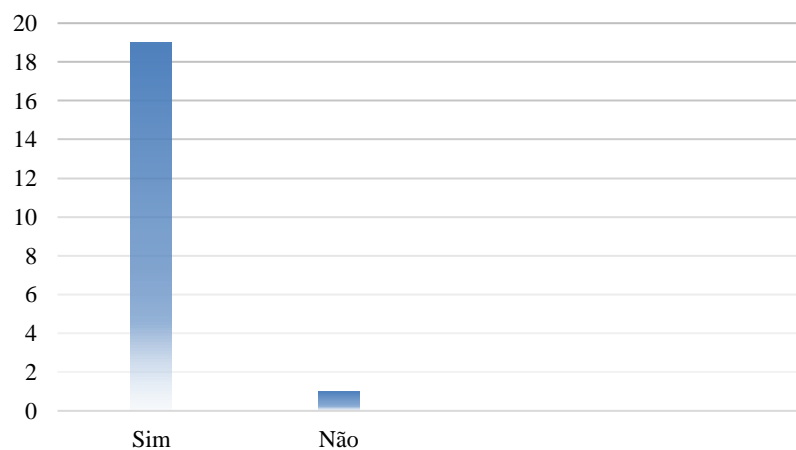
### MOTIVAÇÃO E ENTUSIASMO



**Gráfico n.º 3:** Motivação e entusiasmo – 1.ª experiência.

Numa segunda questão, procurou saber-se se as peças musicais aplicadas ao longo da aula estimularam a atenção dos participantes para os conteúdos abordados. O *feedback* registado neste tópico é de 95% (19 alunos) dos inquiridos a responder afirmativamente e de 5% (apenas 1) a responder de forma negativa. Fazendo uma comparação com o tópico anterior, constata-se que, dos dois alunos que não sentiram motivação ou entusiasmo num primeiro momento, um deles, mesmo assim, conseguiu prestar atenção aos conteúdos abordados devido ao recurso à música que estimulou a sua concentração.

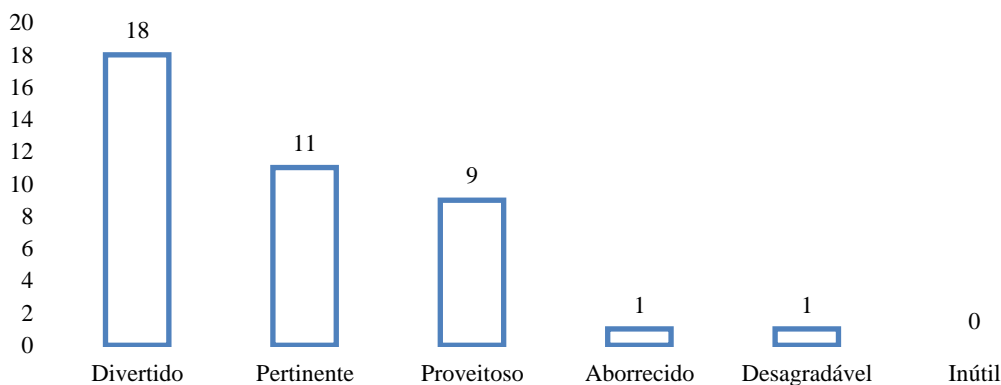
### ATENÇÃO



**Gráfico n.º 4:** Atenção – 1.ª experiência.

O presente questionário encontra um terceiro momento onde se almeja que os inquiridos caracterizem o recurso à música na aula de História, sendo-lhes fornecido um conjunto de adjetivos positivos e negativos. A percentagem de escolha foi a seguinte: divertido (90%); pertinente (55%); proveitoso (45%); aborrecido (5%); desagradável (5%); e inútil (0%).

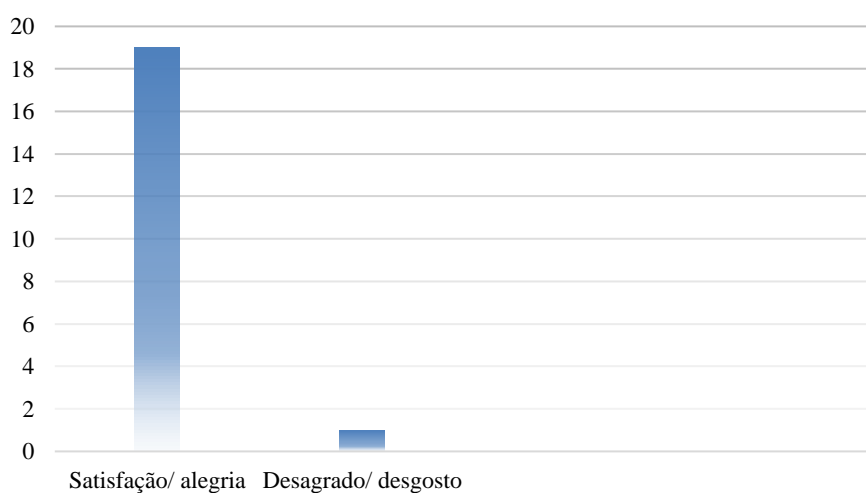
### CARATERIZAÇÃO DO RECURSO À MÚSICA POR ADJETIVOS



**Gráfico 5** – Caracterização do recurso à música – 1.ª experiência.

Numa quarta questão, procurou-se saber a reação dos inquiridos aquando da audição das peças musicais. Apurou-se, nesse campo, que 95% dos inquiridos (19 alunos) reagiu com satisfação e/ ou alegria e que 5% (1 aluno) reagiu com desagrado e/ ou desgosto.

### REAÇÃO



**Gráfico n.º 6:** Reação à audição musical – 1.ª experiência.

Por fim, pretendeu-se entender se as peças musicais utilizadas permitiram a contextualização dos alunos na época histórica em estudo, assim como nos respetivos



conteúdos. Todos os inquiridos (100%) responderam afirmativamente. Neste campo, houve espaço para a justificação da resposta, das quais se destacam as seguintes: “*parecia que estávamos na Grécia Antiga e aprendemos mais facilmente os conteúdos da aula*” (estudante B, 12 anos) e “*fez-me sentir como se estivesse naquela época*” (estudante E, 12 anos).



**Gráfico n.º 7:** Contextualização nos conteúdos – 1.ª experiência.

A apreciação geral da turma quanto a este primeiro recurso da música na aula de História apresenta-se de forma bastante positiva. Uma vez a aula terminada, alguns discentes tomaram a liberdade de referir, em conversa com o professor, que o uso deste recurso na disciplina em questão é pouco comum e que, para além de ser motivador e estimular a sua atenção, traz uma maior vivacidade aos conteúdos lecionados neste contexto. Através da observação direta constatou-se um entusiasmo e interesse nos conteúdos em detrimento das aulas onde não existe o recurso à música.

#### **4.1.2. Segunda experiência**

A segunda experiência pedagógica inseriu-se na unidade “A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica” e subunidade “A Europa do século VI A XII”, concretamente na sociedade medieval. Ao abordar o clero, considerou-se relevante colocar em prática mais uma experiência que avaliasse o primeiro objetivo específico do relatório com o canto gregoriano, tão característico do período da Idade Média. Uma vez abordada a sociedade medieval, tripartida e hierarquizada, partiu-se para um conhecimento particular de cada grupo social. Foi nesse momento, no início da aula, que o canto litúrgico ocupou espaço para ser abordado o clero. Como estratégia de motivação foi solicitado aos alunos que fechassem os olhos e desfrutassem daquela que seria a sua primeira experiência com o canto gregoriano

numa aula de História. Optou-se por uma interpretação feita por monges beneditinos do Mosteiro de Santo Domingo de Silos<sup>20</sup>. Assevera-se que o recurso à música neste contexto constituiu a experiência mais tranquilizante de todas, devido às características da mesma. Uma vez escutado o canto gregoriano, pediu-se aos alunos que associassem o mesmo a um grupo social. A partir de então iniciou-se a lecionação dos conteúdos programados e, no decorrer da aula, foi ainda feita uma contextualização pormenorizada do canto adotado pela Igreja Católica para as suas cerimónias. Conhecidas as principais características do clero e o seu papel na sociedade medieval, ouviu-se o Salve Regina interpretado pelos monges da Abadia de Notre Dame<sup>21</sup>. O contacto com as peças musicais apresentou amparo novamente nas Metas Curriculares de História, para que os alunos tivessem a oportunidade de “conhecer a vivência religiosa no Ocidente entre os séculos VII e XII” (Ribeiro *et al.*, 2013, p. 8). Posteriormente, os discentes responderam ao questionário que em seguida se analisará. Uma vez em contexto de Ensino remoto emergencial, o questionário foi respondido por 21 alunos no *Google Forms*<sup>22</sup>.

A primeira questão avaliou se o arranque da aula com o recurso à música enquanto estratégia de motivação surtiu efeito. Todos os participantes (100%) responderam afirmativamente. A apreciação positiva neste tópico melhorou em relação à última aplicação, sendo que a utilização de peças musicais se revelou, definitivamente, eficaz na motivação e no entusiasmo dos discentes.



**Gráfico n.º 8:** Motivação e entusiasmo – 2.ª experiência.

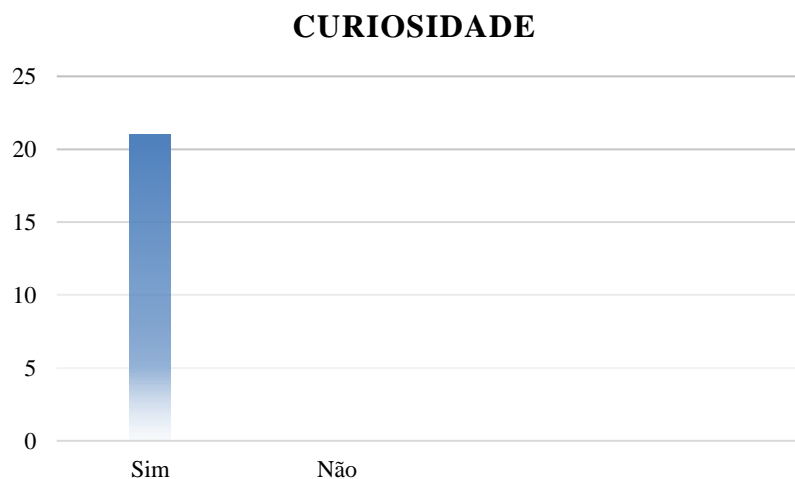
<sup>20</sup> Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=NFsEFj3tzng>.

<sup>21</sup> Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=eXFHyvS03nQ>.

<sup>22</sup> Cf. Anexo 5 – Segundo questionário aplicado (*Google Forms*) –, p. 82.

Como justificação, vários alunos apontaram como razão principal o facto de terem apreciado a música em questão: “*fiquei motivado porque senti que, como gostei da música, também iria gostar da matéria*” (estudante L, 11 anos); “*o facto de ter gostado da música motivou-me e achei que tinha tudo a ver com a matéria*” (estudante J, 12 anos). Outros alunos mencionaram que se sentiram relaxados e tranquilos com a audição da música e que essa sensação serviu de incentivo: “*senti-me calmo e relaxado para o resto da aula*” (estudante S, 12 anos); “*fiquei muito mais calma para iniciar a aula*” (estudante P, 11 anos). Alguns alunos indicaram ainda como causa da motivação o facto de se sentirem transportados para o período histórico em estudo: “*o uso da música faz-me sentir motivada, porque faz com que pareça que eu estou a viver naquela época*” (estudante G, 12 anos); “*a música que ouvimos foi feita há séculos e isso faz com que recuemos no tempo*” (estudante A, 12 anos). Para rematar o *feedback* positivo, um estudante alude para o facto de que as aulas com este recurso didático não serem tão custosas, dizendo: “*ajuda a levar a aula mais leve e assim aprendemos melhor*” (estudante K, 11 anos). Notou-se não só uma maior apreciação do recurso, como também um maior à vontade para justificar o motivo.

A segunda questão pretendeu averiguar se o recurso à música estimulou a curiosidade dos inquiridos para os conteúdos a adquirir. Novamente, a totalidade dos alunos alvo respondeu afirmativamente (100%).



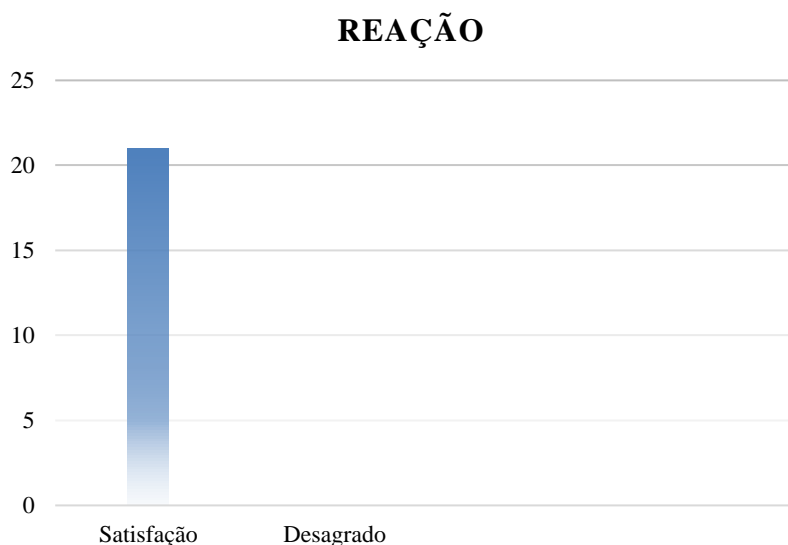
**Gráfico n.º 9:** Curiosidade para a aprendizagem – 2.ª experiência.

A terceira questão almejou perceber se a experiência neste contexto foi divertida e proveitosa ou aborrecida e inútil. À semelhança dos resultados das últimas respostas, os 21 alunos (100%) consideraram o recurso didático como divertido e proveitoso.



**Gráfico n.º 10:** Caraterização da experiência – 2.ª experiência.

Na quarta questão foi verificada a reação dos alunos durante a audição da música: com satisfação ou com desagrado. Uma vez mais todos os inquiridos responderam positivamente, escolhendo a opção de satisfação em detrimento da opção de desagrado.



**Gráfico n.º 11:** Reação à audição musical – 2.ª experiência.

As duas últimas questões, nomeadamente 5 e 6, procuraram perceber se o recurso à música permitiu contextualizar os alunos nos conteúdos abordados e saber para onde o mesmo os transportou. No que concerne à contextualização, 90% dos inquiridos (19 alunos) respondeu afirmativamente, 5% (1 inquirido) não se sentiu contextualizado e 5% (1 aluno) não respondeu à questão. A maioria dos estudantes revela que a relação da música com os conteúdos abordados permite uma melhor contextualização e torna os ditos conteúdos mais interessantes: “*a música e os conteúdos tinham tudo a ver*” (estudante L, 11 anos); “*através da música aprendi melhor os conteúdos*” (estudante J, 12 anos).

No que diz respeito à questão 6 – para onde a audição transportou os questionados –, o maior número de respostas indica a sociedade medieval e a Idade Média. Existe, por outro lado, um grupo de alunos que refere que se sentiu transportado para um local de paz. A título de exemplo, um estudante diz-nos: “*transportou-me para um mundo de tranquilidade*” (estudante P, 11 anos). Como a música escutada nesta aplicação didática se prendeu com cânticos religiosos, alguns alunos indicaram que se sentiram transportados para “*as missas religiosas*” (estudante D, 12 anos), “*uma Igreja*” (estudante B, 12 anos) ou para “*um mundo religioso*” (estudante J, 12 anos).

Estas duas últimas questões aliadas denotam que o uso da música foi bastante proveitoso, no sentido em que contextualizou os inquiridos para o período histórico estudado e desenvolveu uma capacidade empática nos alunos, na medida em que os mesmos conseguiram situar-se naquele período e, do ponto de vista sensorial, sentiram, de um modo geral, a tranquilidade dos cânticos<sup>23</sup>.



**Gráfico n.º 12:** Contextualização nos conteúdos – 2.ª experiência.

<sup>23</sup> Atentar ao tópico 4.3. Empatia Histórica – uma possibilidade de estudo, p. 57.

Fazendo um balanço dos resultados dos dados obtidos através dos dois questionários apresentados e analisados, denota-se progressão em todos os aspetos que têm vindo a ser observados. Vejamos os dados alcançados com o terceiro questionário, para, posteriormente, podermos fazer uma apreciação global dos resultados e da experiência de audição musical na disciplina de História no seu todo.

#### 4.1.3. Terceira experiência

O terceira e última experiência pedagógica para averiguar a experiência com a música na aula de História enquadrou-se na unidade “A Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica” e na subunidade “O Mundo Muçulmano em Expansão”, um conteúdo programático que tinha ocupado espaço em um conjunto de aulas. A terceira experiência inseriu-se, portanto, em um novo domínio e subdomínio afeto ao mundo muçulmano.

No início da aula, de modo a introduzir a nova civilização em estudo, recorreu-se a música instrumental árabe<sup>24</sup>. Posteriormente ao entusiasmo demonstrado ao escutar um género musical tão característico da cultura oriental, os alunos tentaram localizar espacialmente o povo que seria estudado naquela aula. Em seguida, novamente com o recurso à música, a turma ouviu um chamamento à oração islâmica em uma mesquita de Istambul<sup>25</sup>. Essa segunda aplicação musical veio introduzir a religião islâmica, almejando um conhecimento e compreensão da génese e expansão do islamismo (Ribeiro *et al.*, 2013, p. 8). Feita uma distinção entre os conceitos de árabe e muçulmano estava, então, criada a ambiência para as aprendizagens através do recurso didático.

Passemos à análise dos resultados alcançados, fruto da resposta de 21 alunos ao questionário<sup>26</sup>. A primeira questão, tal como já vimos a observar nas aplicações didáticas anteriores, procurou averiguar se o início da aula com o recurso à música enquanto estratégia de motivação se revelou eficaz. Todos os participantes (100%) responderam de modo afirmativo. Neste tópico, constatamos que a motivação de todos os alunos envolvidos se manteve em relação à última aplicação, sendo que a utilização de peças musicais continuou a surtir efeito no que concerne à motivação e ao entusiasmo dos discentes.

---

<sup>24</sup> Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=ko9laBN8qh4>. A música encontrada para o efeito, apesar de apresentar uma produção e harmonização ocidentais, contém ornamentos que fazem lembrar a música árabe e funcionou como “*chill out*” e exemplo ilustrativo.

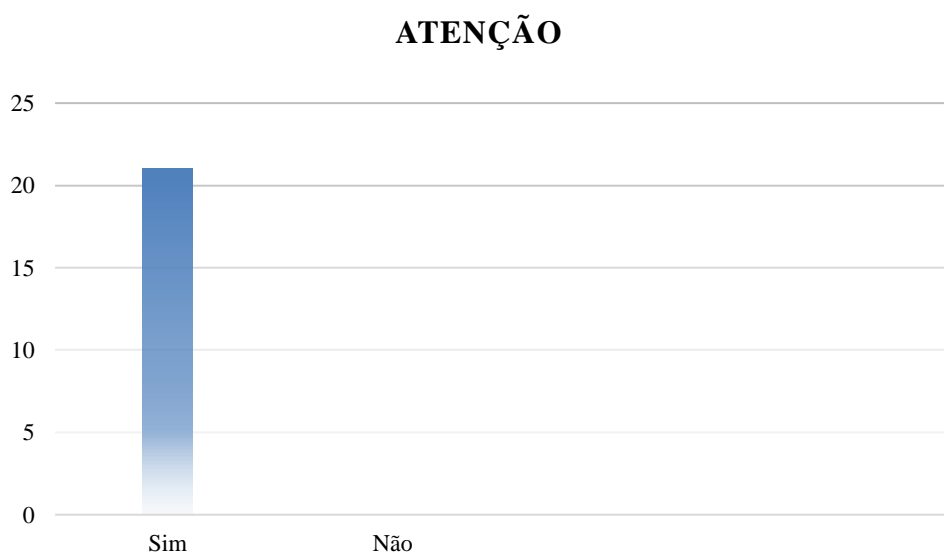
<sup>25</sup> Cf. <https://www.youtube.com/watch?v=xcoSiIzYwUk>.

<sup>26</sup> Cf. Anexo 6 – Terceiro questionário aplicado –, p. 83.



**Gráfico n.º 13:** Motivação e entusiasmo – 3.<sup>a</sup> experiência.

A segunda questão pretendeu analisar a atenção dos alunos envolvidos na atividade com a audição das peças musicais aplicadas. O feedback registado neste tópico é de 100% (21 alunos) dos inquiridos a responder afirmativamente quando questionados se as peças musicais escutadas estimularam a sua atenção para os conteúdos abordados posteriormente.

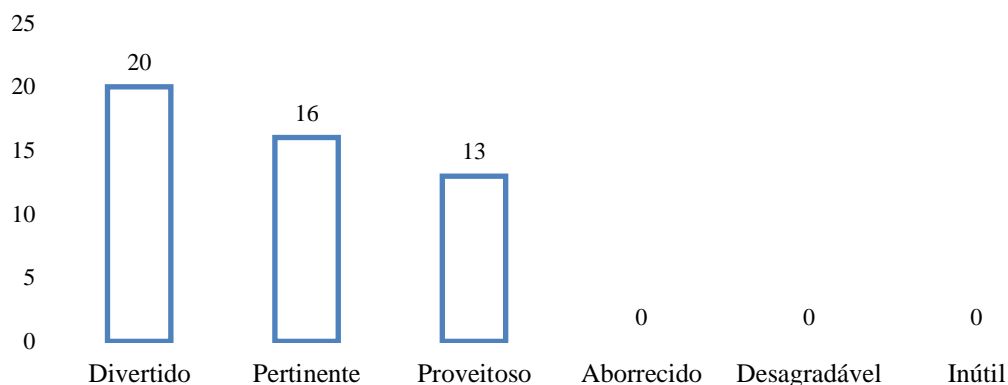


**Gráfico n.º 14:** Atenção – 3.<sup>a</sup> experiência.

Na terceira questão, de caracterização do recurso à música na aula de História, 20 alunos (cerca de 95%) caracterizaram a experiência como divertida, 16 alunos (cerca de 76%) como pertinente e 13 alunos (cerca de 62%) como proveitosa. De referir que, neste tópico, nenhum aluno caracterizou o recurso à música de forma negativa, selecionando apenas os

adjetivos positivos, destacando-se o facto de toda a turma, à exceção de um aluno, considerar a música um recurso divertido no contexto de sala de aula e na disciplina de História.

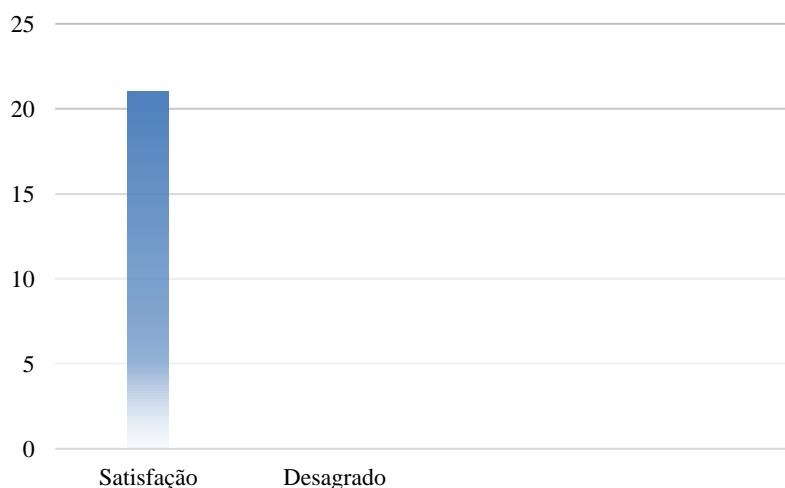
### CARATERIZAÇÃO DO RECURSO À MÚSICA POR ADJETIVOS



**Gráfico n.º 15:** Caraterização do recurso à música – 3.ª experiência.

A quarta questão dá conta da reação dos inquiridos no momento da audição das peças musicais. Apurou-se, nesse campo, que 100% dos inquiridos (21 alunos) reagiu com satisfação e/ou alegria e que nenhum reagiu com desagrado e/ou desgosto.

### REAÇÃO



**Gráfico n.º 16:** Reação à audição musical – 3.ª experiência.



Por fim, pretendeu-se averiguar se as peças musicais utilizadas permitiram a contextualização dos alunos na época histórica em estudo, assim como nos respetivos conteúdos. Todos os inquiridos (100%) responderam afirmativamente.



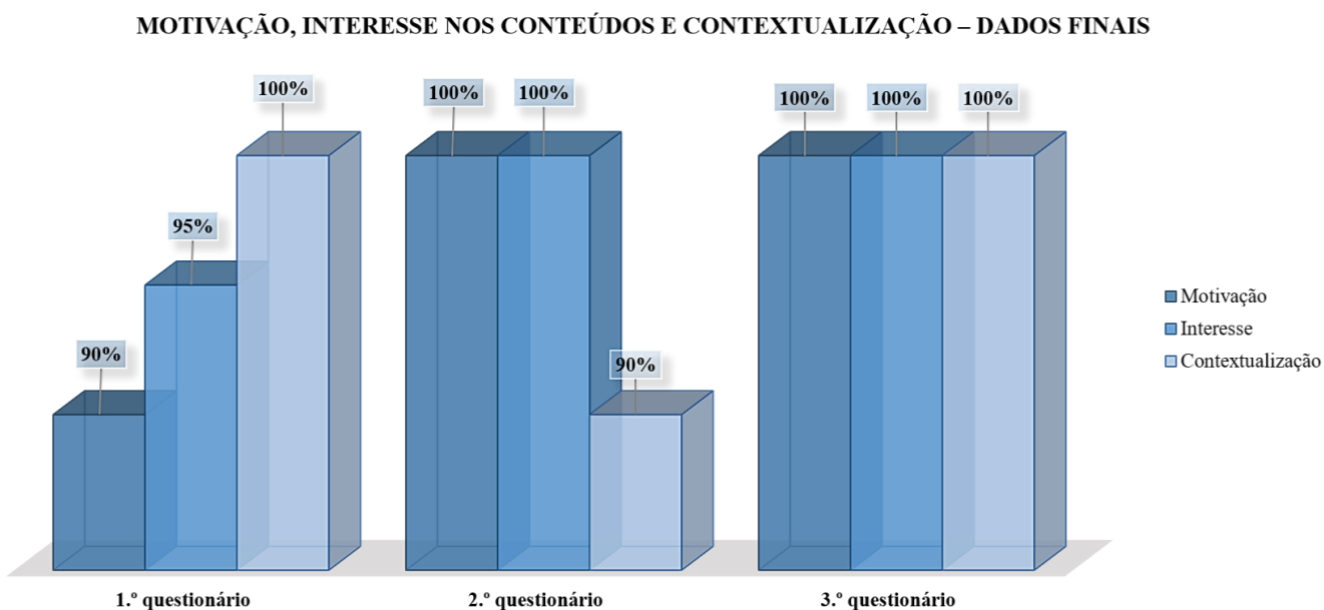
**Gráfico n.º 17:** Contextualização nos conteúdos – 3.ª experiência.

Como justificação à contextualização, a generalidade referiu que a audição das peças musicais possibilitou o transporte para o tempo e espaço abordados, assim como para um estado de calma. Alguns exemplos ilustrativos: “*Fui transportado para o mundo árabe*” (estudante B, 12 anos); “*Transportou-me para o século em estudo e para a Península Árabe*” (estudante G, 12 anos); “*Senti que a música me permitiu contextualizar tanto na época, como nos conteúdos. A música transportou-me para a cultura islâmica e para um mundo de tranquilidade*” (estudante J, 12 anos); e “*Transportou-me para um local calmo*” (estudante L, 11 anos).

#### **4.1.4. Apreciação global do estudo desenvolvido**

Finda a análise das respostas aos três questionários, é tempo de fazer uma apreciação sobre os resultados obtidos. Entende-se, desde logo, que o recurso à música na aula de História foi bem-sucedido no que concerne aos seus fins de motivar, entusiasmar, captar a atenção, proporcionar aprendizagens com significado e, sobretudo, contextualizar nos conteúdos abordados. Ainda que em alguns tópicos se verifique uma percentagem reduzida, de forma residual, em certos tópicos observáveis a generalidade certifica a importância deste tipo de recursos didáticos. É com estupefação que se confirma que, em nenhum questionário, a percentagem de respostas positivas se mantém acima dos 90% e que respostas negativas não

ultrapassam os 10% do público-alvo. Ao longo da revisão de literatura e de vários estudos houve a noção de que este poderia ser um recurso profícuo às aprendizagens em História, no entanto as expectativas quanto à sua utilização sempre foram incertas, uma vez que a música foi aplicada em contexto formal e os gostos dos discentes poderiam interferir amplamente no sucesso das experiências. Alguns casos na primeira aplicação didática (dois alunos) revelaram que o gosto pelas peças musicais interferiu no propósito de motivar, porém, nas experiências seguintes esse problema dissipou-se e os respectivos alunos deixaram-se contagiar pelo ambiente gerado com o recurso sonoro nas aulas da disciplina.



**Gráfico n.º 18:** Resultados finais – motivação, interesse e contextualização.

O gráfico n.º 18 procurou sintetizar as respostas que se relacionaram diretamente com o primeiro objetivo específico deste estudo – verificar se o recurso à música na aula de História contribui para motivar os alunos, estimular o interesse dos mesmos na disciplina e contextualizar nos conteúdos históricos, criando aprendizagens com significado. Em termos gerais (quase totais), constata-se evolução no decorrer das experiências, com uma pequena regressão no tópico da contextualização nos conteúdos no segundo questionário. A última experiência atinge a percentagem de 100% nos três tópicos observados, revelando uma eficácia absoluta. Deste modo, o recurso em questão, na turma alvo deste estudo, contribuiu para motivar, despertar o interesse, assim como para contextualizar os alunos, criando aprendizagens relevantes.

No sentido de dar uma maior solidez à investigação, considera-se relevante fazer um confronto dos resultados obtidos com outros estudos que abordam o mesmo tema. Félix *et. al* (2014, p. 24) certifica que “a aplicação musical tem trazido bons resultados nas aulas de História, no Ensino Fundamental [do 1.º ao 3.º ciclo do Ensino Básico Português]”, acrescentando que a utilização da ferramenta oferece uma boa contextualização nos conteúdos históricos. No contexto nacional, destacam-se dois estudos. O primeiro, de Carvalho (2015), possui uma amostra de 56 alunos. Carvalho (p. 47) refere que a maioria (cerca de 92% dos alunos) mencionou que a estratégia com a música conseguiu captar a atenção, porque era “cativante, interessante, agradável e adequada”. Refere igualmente que três em cada quatro alunos assume que o recurso permite a compreensão dos conteúdos lecionados. Tal como já foi referido anteriormente, também Carvalho adverte para o facto de que “a eficácia deste tipo de estratégia é condicionada pelo gosto dos alunos pela disciplina”, assim como pela maturidade (*idem, ibidem*). O segundo estudo tido em consideração pertence a Valverde (2014) e conta com a participação de 53 alunos. Valverde (p. 116) atesta que 96% dos alunos “concordaram que a utilização da música contribuiu para aprenderem melhor”. Mais adiante refere ainda que “a maioria dos alunos vê a música como um recurso facilitador da aprendizagem, potencializando a compreensão dos conteúdos da disciplina” (*ibidem*, p. 118). Assim sendo, cumpre-se o primeiro objetivo proposto desde o início deste relatório com a certeza de que, tal como os autores supramencionados, se colaborou de forma positiva para as aprendizagens em História com os 21 participantes desta experiência, constituindo este estudo mais um exemplo que assegura as vantagens em utilizar a ferramenta musical, uma ferramenta interdisciplinar que pode colaborar de modo proveitoso para qualquer disciplina.

#### **4.2. A interpretação da música enquanto fonte: audição e análise**

Ligada à questão de investigação – *De que forma o uso da música na aula de História ajuda a promover a construção do conhecimento?* – está a interpretação da música enquanto fonte. Pode ser utilizada como fonte na disciplina? Incentiva e desenvolve a capacidade de análise e o espírito crítico? Promove uma melhor compreensão histórica? Adiante apuraremos a resposta a todas estas interrogações e concluiremos se, efetivamente, a música mobilizada neste contexto é viável e propicia a resultados favoráveis no que respeita ao ensino da História e à construção do conhecimento.

Como referido em um momento anterior, na análise de fontes musicais procedeu-se à observação e categorização dos níveis de evidência histórica – um conceito de segunda ordem relevante de explorar na nossa disciplina e útil para a construção do conhecimento histórico –

alcançados por parte de uma turma de 7.º ano de escolaridade alvo deste estudo<sup>27</sup>. Foi seguida a linha de investigação de Simão (2015, p. 189) e, tal como a autora, optou-se por seguir “a categorização das ideias dos alunos [tendo] por base o modelo de progressão conceptual proposto por Ashby (2003)”, sendo que, para o efeito, se distinguiram seis níveis concetuais nas respostas dos alunos. Deste modo, o docente disponibilizou fichas de trabalho onde constaram fontes musicais a explorar. Num primeiro momento, existiu espaço para a audição da música; posteriormente, decorreu a exploração da mesma em conjunto com os discentes, de modo a ser esclarecido vocabulário e alguma dúvida que surgisse; e, por fim, os alunos responderam a questões relacionadas com as respetivas fontes.

Através da tabela n. 1 são apresentados os seis níveis de evidência a observar na categorização das ideias dos alunos do presente estudo, tendo por base o modelo concetual de Ashby (2003) adotado pela autora Simão (2015).

**Tabela n.º 1 – Níveis concetuais de evidência**

Nível 1	Nível 2	Nível 3	Nível 4	Nível 5	Nível 6
Evidência como cópia do passado	Evidência como informação	Evidência como testemunho	Evidência como prova	Evidência restrita	Evidência em contexto

Clarificando e descrevendo cada uns destes seis níveis: o primeiro – **evidência como cópia do passado** – caracteriza-se por ser o nível mais básico de evidência, onde muitos alunos costumam estar firmemente assentes e ter a ideia de que fonte é igual a evidência. Simão (2015, p. 190) refere que, nesta fase, a fonte “é vista como dando acesso direto ao passado”, sendo que os alunos recolhem informações soltas, por vezes sem ligação ou sentido, copiadas da fonte. No segundo nível – **evidência como informação** –, a fonte é encarada como informação, mas continua a não haver uma separação entre a fonte e a construção histórica. Neste sentido, “as fontes estão ligadas ao passado e dão a base para o que é dito acerca desse passado, mas elas são vistas como fornecendo informação transparente que ou é correta ou incorreta” (Simão, 2007, p. 74). Quando atingido o terceiro nível – **evidência como testemunho** –, os alunos começam a discernir e a perceber que fonte é diferente de evidência,

<sup>27</sup> Note-se que quando é referido o termo “fonte musical” neste contexto se pretende aludir para “texto de uma música”. O termo “fonte” em Musicologia tem seguramente a mesma aceção que em História, porém considera-se pertinente clarificar o discurso de modo a não suscitar confusão ao leitor. O intuito passa, assim, por fazer uma interpretação histórica do texto de uma música.

mas a fonte continua a ser o acesso direto ao passado, não havendo a ideia de que o historiador constrói explicações em cima das fontes. “Começam a ver a fonte como uma informação privilegiada, a ser avaliada quanto à sua veracidade” (Simão, 2015, pp. 191-192). Ainda que não haja asserção de uma construção propriamente dita, há a asserção da necessidade de avaliação e de crítica da fonte e a noção de que fonte e evidência são elementos distintos. No quarto nível – **evidência como prova** – os discentes exibem “um entendimento global das fontes, não as reproduzindo simplesmente”; “exprimem as suas ideias, mas não as fundamentam”, apoiando-se “na lógica racional e não na consideração do contexto histórico” (*ibidem*, p. 193). Ou seja, as fontes são uma espécie de prova e, apesar de serem interpretadas, não há uma inferência clara. Entrando em aspetos mais sofisticados da evidência histórica chegamos aos quinto e sexto níveis: no quinto – **evidência restrita** –, o aluno não se baseia apenas na fonte, conseguindo trazer outros pormenores, usar conhecimento anterior para analisar a fonte. Como aponta Simão (*ibidem*, p. 194), constrói “as suas sínteses históricas inferindo a partir das fontes”. A partir deste ponto nasce a ideia de que o trabalho do historiador não é definitivo e permanente. Por fim, o auge da evidência histórica é o sexto nível – **evidência em contexto** –, no qual “a evidência pode ser construída, mas tem que ser entendida no seu contexto histórico para se saber qual o seu significado e como se reporta à sociedade que a produziu” (*ibidem*, p. 194).

#### 4.2.1. Primeira experiência

A primeira aplicação neste contexto inseriu-se na unidade “Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica” e subunidade “O Mundo Muçulmano em Expansão”. A música selecionada para o efeito tratou a herança muçulmana na Península Ibérica, legada por parte do povo em questão, e nela estão enumerados alguns dos seus contributos. Por ser a primeira fonte musical a ser explorada optou-se por uma música de género infantojuvenil, com o intuito de promover um fácil entendimento de todos os envolvidos e corresponder ao seu grau de literacia: “*Era Uma Vez Uma Península*”, de Maria de Vasconcelos (canção inserida no álbum “As Canções da Maria” – Especial História de Portugal, 2017)<sup>28</sup>. A música escolhida constituiu-se como a fonte a ser analisada e explorada e os alunos responderam a uma questão aberta de justificação da importância dos contributos transmitidos pelos muçulmanos.

---

<sup>28</sup> Cf. Anexo 7 – Ficha de trabalho “*Era Uma Vez Uma Península*”, p. 84.

Atendendo às Metas Curriculares de História (Ribeiro *et al.*, 2013, p. 9), importa capacitar os estudantes para que consigam “indicar os principais contributos da cultura muçulmana para a cultura ibérica”. Uma vez abordados os respetivos contributos, como estratégia de consolidação foi introduzida a música abaixo apresentada e solicitada a audição e posterior análise<sup>29</sup>.

### **Era Uma Vez Uma Península**

Era uma vez uma península à beira-mar plantada  
Com água por todos os lados menos por um dos Pirenéus  
É a Península Ibérica, e os povos que por cá andaram  
Foram muitos porque este cantinho é lindo da terra até aos céus

Por fim vieram os árabes com uma nova religião,  
O Islamismo de Maomé, o Deus Alá, o livro Corão  
Fizeram mesquitas, palácios, plantaram figueiras e oliveiras  
Limões, laranjas, maçãs, uvas, amêndoas e alfarrobeiras  
Deixaram a nora e azenha, o açude, os moinhos de vento  
A pintura em azulejos, tapetes arrais e as chaminés  
Avanços na medicina, na astronomia e navegação  
Na língua palavras com al e na matemática a numeração

Era uma vez uma península à beira-mar plantada  
Com água por todos os lados menos por um dos Pirenéus  
É a Península Ibérica e os povos que por cá andaram  
Foram muitos porque este cantinho é lindo da terra até aos céus

**Artista:** Maria de Vasconcelos

**Álbum:** As Canções da Maria – Especial História de Portugal (2017)

A canção de Maria de Vasconcelos faz uma síntese à herança muçulmana deixada na Península Ibérica. Aborda aspetos ligados à religiosidade muçulmana, assim como os

---

<sup>29</sup> Salienta-se a ideia de que foi privilegiada a interpretação histórica deste e dos restantes textos musicais apresentados, em detrimento de outras interpretações possíveis (como a interpretação musical ou literária). Existiu, porém, o cuidado de esclarecer sempre vocábulos desconhecidos ou qualquer outra informação.

contributos na agricultura, na arquitetura, nas ciências e na língua portuguesa. Claramente, a análise desta letra constitui uma maneira divertida de cimentar conhecimentos adquiridos no decorrer da aula. Apresenta já um conjunto largo de informação, mas a sua interpretação permite ir mais além. A título de exemplo, quando aborda os avanços na medicina, quais podem ser destacados? Ou quando refere a astronomia e a navegação, qual a inovação em termos de instrumentos e a sua importância? Estes são alguns aspetos que foram abordados com os alunos e se almeja que constem nas suas respostas, superando os níveis inferiores de evidência histórica e mobilizando conhecimento substantivo que não conste na fonte<sup>30</sup>.

Na análise das respostas, foram adotados critérios de resposta, apresentados na tabela n.º 2, de modo a ser feita a respetiva categorização dos níveis de evidência<sup>31</sup>.

**Tabela n.º 2 – Critérios a observar**

<b>Nível 1</b>	O aluno faz cópia integral da fonte, por vezes sem qualquer sentido.	<b>Fonte = Evidência</b>  (sem inferência)
<b>Nível 2</b>	O aluno continua a colar informação da fonte, mas o processamento da informação não é tão acrítico como no nível anterior.	
<b>Nível 3</b>	Apesar de a fonte continuar a ser o seu grande suporte, o aluno já revela alguma autonomia no discurso que atesta com citações da fonte. Procura começar a ir além do texto presente na fonte.	<b>Fonte ≠ Evidência</b>  (inferência progressiva)
<b>Nível 4</b>	O aluno revela um entendimento global da fonte, não a reproduzindo simplesmente. Começa a apresentar, de forma subtil, algum conhecimento que não consta no texto e a articular o mesmo na sua resposta.	
<b>Nível 5</b>	O aluno não se baseia apenas na fonte para responder, conseguindo trazer outros pormenores e mobilizar conhecimento substantivo significativo para analisar a fonte; faz referência ao subtítulo da fonte (título, autoria, data).	
<b>Nível 6</b>	O aluno demonstra que compreende o contexto histórico, faz referência ao subtítulo da fonte, fundamenta por palavras próprias e aborda conteúdos/ vocabulário específicos e relacionados com a unidade em estudo de forma proficiente.	

Partindo para a análise da primeira experiência de exploração da música enquanto fonte, pode atestar-se que os resultados foram bastante satisfatórios. Tratando-se de uma turma de 7.º ano do Ensino Básico, os resultados mais frequentes ao nível das ideias dos

<sup>30</sup> Importa referir que aspetos voltados para a natureza das fontes e o seu contexto de produção (subtexto) fizeram parte de um trabalho contínuo ao longo do ano, pelo que a sua identificação nestas experiências se constitui enquanto elemento a observar na resposta às questões das fichas de trabalho.

<sup>31</sup> Os critérios explanados serão utilizados em todas as aplicações didáticas de interpretação de fontes musicais.

alunos, de um modo geral, costumam apontar para o primeiro e segundo níveis de evidência histórica. Neste caso concreto, após a observação das respostas e tendo por base os critérios supramencionados, apuraram-se aos resultados apresentados na tabela n.º 3.

**Tabela n.º 3 – Primeiros resultados dos níveis de evidência**

Nível de progressão/ outros dados	Questão n.º 1
Realizou a tarefa	21
Não realizou a tarefa	-
Não categorizável	1
1) Cópia do passado	5
2) Informação	4
3) Testemunho	5
4) Evidência como prova	5
5) Evidência restrita	0
6) Evidência em contexto	1

Como podemos observar, os níveis de evidência histórica encontram-se bem distribuídos. Dos 21 alunos apenas uma resposta não pode ser categorizável (tida como ilegível)<sup>32</sup>.

- No nível mais básico – evidência como cópia do passado – encontram-se cinco alunos que interpretaram a fonte como se a mesma desse acesso direto ao passado, copiando na íntegra partes da mesma, por vezes sem nexos. A título de exemplo, um estudante respondeu “*Os muçulmanos trouxeram para a Península Ibérica avanços na medicina, na astronomia e na navegação*”, tratando-se, pois, da cópia de um verso da música. Os cinco resultados categorizados neste nível encontram semelhança no exemplo apresentado.

- No nível seguinte – evidência como informação – estão incluídos quatro alunos que, apesar de apresentarem uma resposta mais desenvolvida e menos acrítica que os colegas de nível 1, fizeram colagem da informação da fonte. Podemos ter como exemplo a seguinte resposta “*Os contributos transmitidos pelos muçulmanos foram importantes para o desenvolvimento da civilização, trazendo uma nova religião, várias frutas, instrumentos agrícolas. Avançaram na medicina, na astronomia e na navegação*”.

<sup>32</sup> As respostas apresentadas contêm correções ortográficas e gramaticais, de modo que as mesmas sejam facilmente compreensíveis por parte do leitor.



- Ao entrarmos no nível 3, os alunos começam a fazer algumas inferências que, progressivamente, vão aumentando até alcançar o último nível. No terceiro nível, evidência como testemunho, são categorizados cinco alunos. Como exemplo de resposta temos: “*A importância dos contributos transmitidos pelos muçulmanos deve-se ao desenvolvimento de áreas que não estavam muito desenvolvidas para a época. Foram importantes na medicina, no português, na matemática, na agricultura, na arquitetura e nos descobrimentos*”. Ora, apesar de o estudante continuar a amparar-se na fonte, revela já alguma autonomia no seu discurso, um raciocínio mais abrangente e a noção do contexto ao referir o progresso numa época ainda pouco desenvolvida.
- Na evidência como prova, ou seja, no nível 4, estão incluídos cinco discentes. Neste campo, há um entendimento global da fonte, que não é apenas reproduzida. Além disso, nesta fase começa a ser mobilizado conhecimento substantivo que não consta na fonte. Vejamos: “*Os contributos transmitidos pelos muçulmanos foram muito importantes, pois desenvolveram a economia, trazendo novos produtos; a arte e a arquitetura, fazendo vários monumentos e trazendo características próprias como a pintura em azulejo e o arco em ferradura; a ciência, desenvolvendo por exemplo vários aspetos da medicina (como a descoberta do sistema nervoso central); e a língua, trazendo novas palavras. Concluindo, foram muito importantes para o desenvolvimento da sociedade*”.
- O último nível categorizável – evidência em contexto – conta com apenas um aluno. Este aluno compreendeu o contexto histórico, foi o único a fazer referência a um elemento do subtexto da fonte e abordou ainda os conteúdos relacionados com a unidade. Por ter apresentado uma resposta tão extensa, optou-se por seleccionar e apresentar as melhores partes da mesma: “*A herança muçulmana tratada pela autora e deixada desde o século VIII foi importante em várias formas. Nos descobrimentos, com o astrolábio e a bússola que ajudou na orientação dos marinheiros. Na matemática, com o aperfeiçoamento da álgebra, a numeração árabe e a introdução do zero. Na medicina, com a descoberta de novas doenças (...). Na agricultura com novos sistemas de rega que ajudaram a aumentar a produção (...). Toda esta enorme herança ajudou a desenvolver a Península Ibérica em diferentes formas*”. O estudante fez referência à autora da canção, localizou no tempo os conteúdos e elaborou uma resposta que supera largamente as restantes. De realçar que a resposta às fichas de trabalho não incluiu o recurso ao manual ou a qualquer apontamento pessoal.

#### 4.2.2. Segunda experiência

A segunda experiência de exploração de uma fonte musical introduziu-se na mesma unidade e subunidade em estudo que a experiência anterior, nomeadamente a “Formação da Cristandade Ocidental e a Expansão Islâmica” e “O Mundo Muçulmano em Expansão”. A música selecionada para esta aplicação didática abordou o processo de Reconquista Cristã e o esforço empreendido no sentido de fazer frente ao invasor muçulmano<sup>33</sup>. Trata-se de um canto occitano retirado da plataforma Youtube, no canal “Iniciativa Condor” afeto a publicações sobre a Igreja Católica, cantada pelo músico espanhol Eduardo Paniagua. No decorrer do vídeo vai sendo disponibilizada a legenda do referido canto, sendo que a mesma foi transcrita para uma ficha de trabalho apresentada aos alunos. A escolha de “*Senhor, per los nostres peccatz*” prende-se com o facto de evocar o acontecimento histórico em estudo e demonstrar o sentimento cristão perante os avanços muçulmanos. À semelhança da aplicação didática anterior, também esta procurou consolidar aprendizagens já adquiridas na aula de História. Abordada a presença muçulmana na Península Ibérica, o processo de reconquista cristã e as relações entre os dois grupos, partiu-se para a audição e análise da peça musical abaixo exposta, onde é apresentada uma perspetiva face à expansão muçulmana, concretamente a dos cristãos perante o invasor muçulmano<sup>34</sup>.

#### **Senhor, per los nostres peccatz**

[1:31]

Senhor, é por nossos pecados que cresce a força dos Sarracenos  
Saladino tomou Jerusalém e ainda não foi retomada  
E agora o rei de Marrocos deixa claro  
Que todos os reis cristãos se combatam com os seus amaldiçoados  
Andaluzes e Árabes que se armam contra a Fé em Cristo

[5:21]

Não neguemos o nosso direito de nascença  
Pois a nossa grande fé apoia-nos  
Jogemos os cães para o além-mar

---

<sup>33</sup> Cf. Anexo 8 – Ficha de trabalho “*Senhor, per los nostres peccatz*”, p. 85.

<sup>34</sup> Seria interessante trabalhar a evidência histórica associada ao conceito de multiperspetiva, envolvendo e confrontando os alunos no trabalho com visões diferentes sobre o mesmo acontecimento. Apesar da indiscutível pertinência do conceito de multiperspetiva, esse não é o foco deste trabalho. Ainda assim, sugere-se esta abordagem na linha da multiperspetiva, bastante relevante na construção do pensamento histórico.

E que todos pensem nisso antes que o mal nos atinja  
Portugueses, Galegos, Castelhanos,  
Navarrenses, Aragoeses (...) eram a nossa barreira contra eles  
Mas foram cercados e humilhados

Quando os barões Cruzados vierem (...)  
Podem ter a certeza que, junto com os Espanhóis,  
Separaremos as massas das suas cabeças  
Até que todos estejam mortos e enterrados  
Então dividiremos os seus despojos entre nós

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gEbAhJlpCr0>

Como referido, esta é uma transcrição feita pelo docente de uma parte da peça musical. Após ser escutada, seguiu-se a interpretação histórica da mesma. Pediu-se aos discentes que lessem atentamente, retirassem a informação que considerassem pertinente e respondessem às perguntas da ficha de trabalho. Como se pode constatar pela letra apresentada, são enunciados reinos cristãos, o auxílio da Europa cristã na figura dos cruzados, a expansão muçulmana (aspetos relevantes segundo as Metas Curriculares que temos tomado como referência neste trabalho). Na seleção desta música tomou-se especial atenção ao facto de somente oferecer uma perspetiva quanto à relação dos dois povos. Em contexto de sala de aula foi abordado que, para além do clima de conflito, também existiram períodos pacíficos, onde existiu espaço para a convivência. Deste modo, quando a letra refere “Joguem os cães para além-mar” apenas é evidenciado o sentimento de revolta e o clima conflituoso perante os invasores que “se armam contra a Fé de Cristo”. Ora, uma das questões da ficha de trabalho prendeu-se com este assunto e pretendeu verificar se o pensamento dos discentes se iria cingir simplesmente à fonte e, conseqüentemente, a níveis mais baixos de evidência ou se iria extravasar para um pensamento histórico mais elaborado. No momento de análise das respostas optou-se por essa questão, n.º 2, da ficha de trabalho para a categorização dos níveis de evidência histórica. Os resultados desta segunda experiência encontram-se ilustrados na tabela n.º 4 (p. 50). Denota-se uma ligeira regressão em alguns níveis quando comparados com os primeiros resultados.

**Tabela n.º 4 – Segundos resultados dos níveis de evidência**

Nível de progressão/ outros dados	Questão n.º 2
Realizou a tarefa	20
Não realizou a tarefa	1
Não categorizável	1
1) Cópia do passado	4
2) Informação	4
3) Testemunho	4
4) Evidência como prova	6
5) Evidência restrita	1
6) Evidência em contexto	0

Dos 21 alunos que compõem a turma somente 20 realizaram a tarefa e a resposta não categorizável diz respeito a um aluno que não respondeu à questão. Quanto aos restantes 19 estudantes categorizados, apenas um alcançou um nível superior a quatro, esclarecendo-se desde já que, apesar de o único subtítulo visível na fonte explorada ser o título e o autor estar oculto, 18 alunos não fizeram referência a qualquer elemento, à exceção desse discente, pelo que não foram incluídos nos níveis 5 ou 6. No que concerne às restantes categorizações:

- No nível 1, evidência como cópia do passado, encontram-se quatro alunos. Como exemplo temos a resposta acrítica habitual, com recurso à cópia da fonte: *“Era uma relação de ódio e os muçulmanos os amaldiçoados”*. Todas as respostas categorizadas neste nível assemelham-se a este exemplo.
- No nível 2, evidência como informação, estão incluídas quatro respostas que já apresentam algum desenvolvimento, mas sem condições para progredir para níveis superiores. *“Eles não se davam bem, mas nem sempre era assim. Eram vistos como amaldiçoados”*. Esta linha de raciocínio denota uma pequena progressão ao considerar que os dois povos não se davam exclusivamente mal. No entanto, ainda se encontra bastante vinculada à fonte e à expressão “amaldiçoados” no contexto da música. Outros alunos ignoraram totalmente a fonte e referiram a tolerância religiosa entre os povos, o que, apesar de não estar totalmente incorreto, é redutor e pouco aprofundado para um nível superior.
- Do nível 3, evidência como testemunho, fizeram parte, também, quatro alunos. As respostas neste nível, apesar de terem como grande suporte a fonte, já apresentam um nível de raciocínio e justificação superiores. Vejamos: *“O relacionamento entre cristãos e muçulmanos era mau, como podemos ver pela música, pois os cristãos*

*queriam ter as suas terras de novo e utilizavam muito a fé para tal, acabando por criar guerras. Por isso, cristãos e muçulmanos não se davam bem”; “O relacionamento entre cristãos e muçulmanos era um relacionamento de conflito, como mostra a fonte. Combateram perto de oito séculos sempre com avanços e recuos”*. Os estudantes categorizados neste nível estão presos à noção de conflito entre os dois povos, mas apresentam um pensamento e justificação não tão elementar. O segundo exemplo trata, inclusive, a questão do tempo, porém, o conhecimento substantivo que se almeja ser mobilizado ainda não é significativo.

- O nível 4, evidência como prova, obteve a primazia nesta experiência, contando com seis alunos. *“A relação entre cristãos e muçulmanos não era pacífica em períodos de guerra, mas fora desse período havia tolerância religiosa entre cristãos e muçulmanos”; “Apesar das lutas que foram travando ao longo do processo de reconquista cristã, as duas comunidades estabeleceram trocas comerciais e culturais, mantendo relações toleráveis”*. Existe, um entendimento da fonte, a mobilização de conhecimento anterior que não consta no texto, mas ainda não existe referência a qualquer elemento do subtexto da fonte.

- Por fim, o último nível possível de categorizar nesta aplicação didática, o de evidência restrita, conta com um aluno com resposta semelhante às categorizadas no nível 4, mas que tomou o cuidado de referir o autor oculto da fonte, ou seja, um dos elementos de subtexto. Vejamos: *“Apesar de as lutas que foram travando ao longo do processo de Reconquista Cristã, como mostra a fonte e seu autor, para reconquistar territórios, as duas comunidades estabeleceram uma atitude de tolerância religiosa, em que um cristão da Península Ibérica que vivia em território ocupado pelos muçulmanos podia continuar a praticar a sua religião”*.

#### **4.2.3. Terceira experiência**

A terceira e última experiência de utilização da música enquanto fonte inseriu-se na unidade “O Contexto Europeu do Século XII a XIV” e na subunidade “Apogeu e Desagregação da Ordem Feudal”, concretamente na cultura medieval. Para o efeito foi selecionada uma cantiga de amor do rei D. Dinis, afeta à cultura cortesã. Os versos da cantiga em questão foram simplificados com o auxílio da base de dados de cantigas medievais (que disponibiliza um glossário e notas explicativas) da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

da Universidade de Lisboa, de modo a proporcionar uma leitura mais clara e adequada à literacia dos alunos<sup>35</sup>.

Por ser a última aplicação didática com recurso à música, no início da aula voltou a ser aplicada a música enquanto estratégia de motivação para os conteúdos. Nesse sentido, uma cantiga de amigo ecoou pela sala e introduziu os discentes no ambiente cultural da Idade Média, a fim de, em seguida, se “caraterizar as expressões culturais irradiadas a partir” das esferas ligadas a cada grupo social (Ribeiro *et al.*, 2013, p. 10). Ouviu-se “Ondas do mar de Vigo” e foram explorados os conhecimentos tácitos dos alunos<sup>36</sup>. No final da aula, obtidos os conhecimentos voltados para a cultura medieval, com particular destaque para a cultura cortesã, foi apresentada a ficha de trabalho para a análise de uma cantiga de amor. Importa referir que, no decorrer da aula, outras cantigas foram analisadas no manual adotado. Ainda assim, considerou-se pertinente simplificar a letra da cantiga de D. Dinis, adequando à faixa etária a que se destinou. Eis a letra na página seguinte.

**O que vos nunca cuidei a dizer**<sup>37</sup>

O que vos nunca cuidei a dizer,  
com gram coita, senhor, vo-lo direi,  
porque me vejo já por vós morrer;  
ca sabedes que nunca vos falei  
de como me matava voss'amor;  
ca sabe Deus bem que doutra senhor,  
que eu nom havia, mi vos chamei.

E tod[o] aquesto mi fez fazer  
o mui gram medo que eu de vós hei  
e des i por vos dar a entender  
que por outra morria — de que hei,  
bem sabedes, mui pequeno pavor;  
e des oimais, fremosa mia senhor,  
se me matardes, bem vo-lo busquei.

<sup>35</sup> Cf. Anexo 9 – Ficha de trabalho “*O que vos nunca cuidei a dizer*”, p. 86.

<sup>36</sup> [https://www.youtube.com/watch?v=IAIXo11fJI&list=PLn49vlp32x3lf0mFW\\_oT\\_hPFiuPbMXy34&index=1](https://www.youtube.com/watch?v=IAIXo11fJI&list=PLn49vlp32x3lf0mFW_oT_hPFiuPbMXy34&index=1).

<sup>37</sup> Cf. para audição:

[https://www.youtube.com/watch?v=CkzqAH8y0uY&list=PLn49vlp32x3lf0mFW\\_oT\\_hPFiuPbMXy34&index=2&t=133s](https://www.youtube.com/watch?v=CkzqAH8y0uY&list=PLn49vlp32x3lf0mFW_oT_hPFiuPbMXy34&index=2&t=133s).

E creede que haverei prazer  
de me matardes, pois eu certo sei  
que esso pouco que hei de viver  
que neum prazer nunca veerei;  
e porque são desto sabedor,  
se mi quiserdes dar morte, senhor,  
por gram mercee vo-lo [eu] terrei.

**Autoria:** D. Dinis, Rei de Portugal

**Fonte:** <https://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=530&pv=sim>

A cantiga apresenta alguns elementos de subtexto (como título e autor) e o seu contexto histórico foi abordado ao longo da aula, aludindo para o período e data. Espera-se, pois, que o trabalho com fontes até ao momento e estas informações, quer na fonte, quer oralmente, permitam respostas com uma melhor interpretação por parte dos alunos.

Ao nível do conhecimento substantivo que se almeja ser mobilizado, temos o tipo da cantiga, o assunto da mesma (numa perspetiva de interpretação literária aliada à interpretação histórica), a possível referência ao movimento do trovadorismo (também abordado em contexto de sala de aula) e a visão da mulher neste tipo de trovas (idealizada, inatingível, superior). Salienta-se o modo como o trovador se dirige à sua amada, tratando-a por “senhor”. Este aspeto é interessante dado o contexto histórico apoiado no feudalismo – a senhora é encarada aqui com superioridade, autoridade sobre alguém –, sendo algo a observar também nas respostas.

Para a categorização dos níveis de evidência foram agrupadas as respostas às questões n.º 2 e n.º 3 da ficha de trabalho – indicar o assunto tratado na cantiga e justificar a posição do trovador. Os resultados desta aplicação didática apresentam-se na tabela n.º 5 apresentada na página seguinte.

**Tabela n.º 5 – Terceiros resultados dos níveis de evidência**

Nível de progressão/ outros dados	Questões n.º 2/3
Realizou a tarefa	20
Não realizou a tarefa	1
Não categorizável	1
1) Cópia do passado	2
2) Informação	6
3) Testemunho	4
4) Evidência como prova	3
5) Evidência restrita	1
6) Evidência em contexto	3

Tal como nas experiências anteriores, existe um aluno dado como não categorizável. Dos 19 restantes, ressalta-se o facto de apenas dois estudantes se situarem no nível 1, o que denota uma progressão. Salienta-se também o aumento significativo do nível 6 que até então só tinha incluído um aluno na primeira experiência.

Partindo para a análise das respostas:

- No nível 1, como referido acima, situaram-se apenas dois alunos. Esses alunos revelaram um fraco entendimento da fonte, referindo algo como “*Ele [D. Dinis] disse que tinha outra, porque tinha medo dela [a dama a quem se refere o rei], estando numa posição de medo porque não sabia se ela [a dama] o ia matar*”. Apresentaram um pensamento confuso e responderam com frases soltas que foram recolhendo do texto da fonte.
- Do nível 2 fizeram parte seis estudantes com algumas dificuldades de compreensão, mas com um processamento da informação não tão acrítico como na evidência como cópia do passado. A título de exemplo, um discente diz-nos que “*O assunto trata o amor do trovador e a sua posição é expressar os seus sentimentos perante a sua “senhora”*”. Todas as respostas categorizadas na evidência como informação seguem este exemplo.
- No nível 3, quatro alunos já conseguiram manifestar um entendimento global da fonte explorada e alguma autonomia no discurso: “*O assunto tratado na cantiga é o amor. Perante a dama o trovador reconhece que merece morrer porque lhe mentiu dizendo que amava outra*”. Começa a haver consciência perante informação



subentendida, neste caso, o facto do rei D. Dinis ter fingido gostar de outra dama, mentindo a quem confessa, agora, o seu amor.

- O nível 4 contou com três estudantes. A diferença que se verifica em relação ao nível anterior prende-se com a referência ao subtexto da fonte (autor) – algo que até então não ocorreu antes do nível 5. *“A cantiga fala na submissão do trovador D. Dinis à senhora amada. O trovador trata-se como algo inferior e trata a sua amada por “senhora” como algo superior a ele e ainda refere que a “senhora” pode dar-lhe a morte se assim o entender”*.

- À semelhança da última experiência, também um aluno se situou no nível 5. Esse estudante conseguiu trazer outros pormenores da fonte (como o motivo pelo qual o rei mentiu – o receio), mobilizou conhecimento ao definir trovador e fez alusão ao autor: *“O assunto abordado na cantiga do rei D. Dinis é uma espécie de pedido de desculpas e um desabafo sobre como ele se sente após ter mentido por receio à sua amada, dizendo que gostava de outra. O trovador (nome dado a antigos poetas da corte que escreviam poemas) aceitou e reconheceu que é merecedor da morte”*.

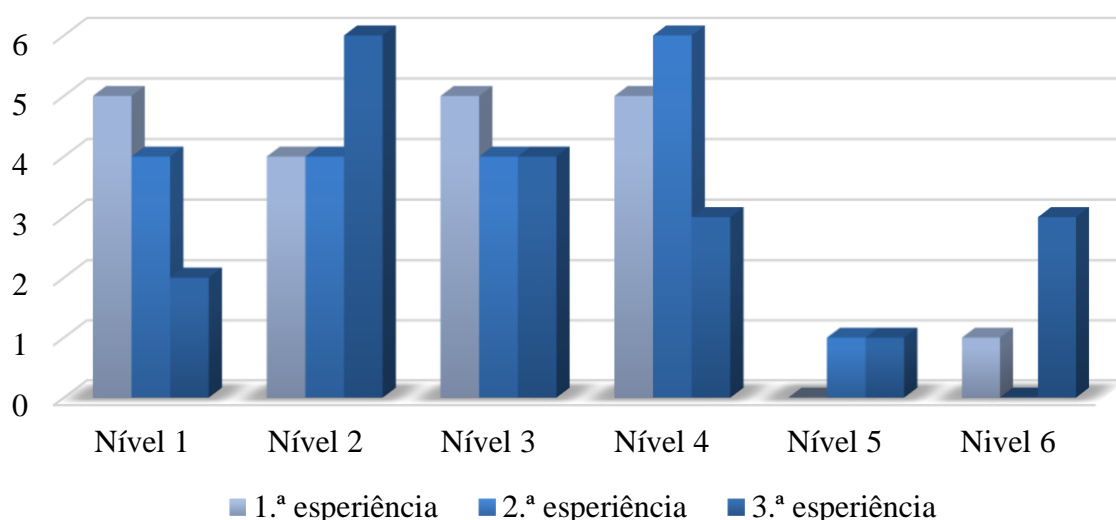
- Por fim, no nível 6 foram categorizados três alunos (um aumento em relação às duas experiências anteriores). O atingir deste nível de evidência em contexto prendeu-se exatamente com a compreensão do contexto histórico: de 20 alunos, apenas estes três referiram a posição de vassalo do rei perante a sua amada; mais do que inferirem a superioridade desta dama, reportaram-se à época e associaram a palavra “senhor” ao feudalismo (que naquela época se encontrava a chegar ao fim). Atentemos então às amostras para este nível: *“O assunto tratado na cantiga de D. Dinis é um pedido de desculpas e também uma declaração de amor. O rei D. Dinis confessa o seu amor e o seu arrependimento por a ter enganado, dizendo-lhe que gostava de outra porque tinha receio dela. O trovador, na posição de fiel vassalo, coloca-se a serviço da sua “senhora”, contando a dor do seu amor”; “(...) trata-a por “senhor” e não demonstra superioridade perante a sua amada”; “(...) o trovador mostra-se como um vassalo”*.

#### **4.2.4. Apreciação global do estudo desenvolvido**

A tabela n.º 6 e o gráfico n.º 19 (p. 56) apresentam os resultados obtidos pelos alunos alvo deste estudo ao nível da evidência histórica, através da exploração de três fontes.

**Tabela n.º 6 – Resultados finais obtidos ao nível da evidência**

Nível de progressão/ outros dados	Primeiros resultados	%	Segundos resultados	%	Terceiros resultados	%
Realizou a tarefa	21	100%	20	100%	20	100%
Não categorizável	1	4,8%	1	5%	1	5%
1) Cópia do passado	5	23,8%	4	20%	2	10%
2) Informação	4	19%	4	20%	6	30%
3) Testemunho	5	23,8%	4	20%	4	20%
4) Evidência como prova	5	23,8%	6	30%	3	15%
5) Evidência restrita	0	0%	1	5%	1	5%
6) Evidência em contexto	1	4,8%	0	0%	3	15%

**Gráfico n.º 19: Níveis de evidência observados**

Ao longo das experiências é clara a evolução do nível 1 para o nível 2 e o tímido progresso da percentagem de alunos no nível 6. Já nos níveis intermédios, no decorrer das experiências, existiu uma ligeira regressão que pode também ser explicada pela passagem aos níveis seguintes. Atendendo aos últimos resultados, a maioria dos alunos situou-se nos níveis básicos 1 e 2 (40%), outra parte nos níveis intermédios 3 e 4 (35%) e uma pequena parcela nos níveis superiores e mais sofisticados, nomeadamente 5 e 6 (20%).

No mesmo campo temático, é possível fazer um confronto com os resultados obtidos por Simão (2007) num estudo da mesma natureza. A autora pronuncia-se quanto à distribuição dos níveis de progressão do seu estudo, assegurando que as ideias dos alunos do Ensino Básico se fixam maioritariamente entre a evidência como cópia do passado (nível 1) e a evidência como informação (nível 2), com destaque para este último. No entanto, ressalta

que os alunos do Ensino Básico conseguem apresentar no seu estudo ideias até à evidência restrita (nível 5). Por coincidência, a percentagem de alunos que alcançou o nível 5 na sua tese de doutoramento foi exatamente igual à percentagem obtida no nosso estudo – 5% da amostra (pp. 301-302). Veríssimo (2012, p. 255), em um estudo também voltado para os níveis de interpretação da evidência histórica com alunos do ensino secundário apresenta uma visão menos favorável, situando a amostra do seu estudo maioritariamente no nível 2 e 3, prevalecendo a utilização de fontes como informação.

Num artigo de Rosalyn Ashby, traduzido por Simão e inserido nas Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica (Barca, 2003), é referido em matéria de compreensão da evidência histórica que certos alunos possuem ideias mais poderosas que outras, sendo que “ideias mais poderosas possibilitam ao aluno resolver problemas que aqueles que operam com ideias menos poderosas não conseguem resolver” (Barca, 2003, p. 43). Em citação a Lee, Ashby e Dickinson (1995) é mencionado que os níveis são mais altos ou mais baixos mediante um maior ou menor poder explicativo (*ibidem*). Tudo isto encontra relação com os níveis de evidência atribuídos no nosso estudo: alguns alunos revelaram ideias mais poderosas e com maior poder explicativo, assim como outros apresentaram ideias menos poderosas, cingindo-se aos níveis básicos. Ainda assim, embora se verifiquem algumas semelhanças com outros estudos, os resultados que derivam da análise das respostas às três fontes musicais apresentadas não deixam de manifestar uma ligeira superioridade no nível de ideias, havendo alguma propensão para os níveis 4 e 5. Acredita-se que essa superioridade, não muito habitual em alunos de Ensino Básico, pode encontrar explicação nos critérios utilizados para a categorização, assim como num maior interesse dos alunos na exploração de fontes musicais em detrimento de outro tipo de fontes como veremos nas respostas ao questionário final.

#### **4.3. Empatia Histórica: uma possibilidade de estudo**

Ao longo das experiências pedagógicas colocadas em prática com o recurso à música, quer em matéria de motivação e contextualização nos conteúdos, quer em matéria de exploração de fontes, a análise de algumas respostas (a propósito da contextualização) e a observação direta (no conjunto das seis experiências levadas a cabo) suscitaram uma certa ponderação no que concerne ao papel da empatia histórica, bem como na possibilidade de ser trabalhada utilizando a ferramenta musical. Não obstante o foco deste trabalho se prender com outros conceitos, não deixa de estar aberta uma porta para investigar se a música pode contribuir para o desenvolvimento do conceito de empatia histórica.

Duarte (2011, p. 25), ao abordar a empatia que se gera entre docente e discente quando se recorre a metodologias de trabalho que geram aprendizagens atrativas e com significado, deixa uma pergunta em aberto: “questiona-se até que ponto essa afetividade proporcionada pela música se transforma em empatia histórica?”. Moreira *et al.* (2014) indicam que as reflexões neste âmbito nos possibilitam acreditar que a música pode efetivamente ajudar, uma vez que se estabelece empatia entre compositor e aluno. Os mesmos autores mencionam que “a empatia é um conceito que ocorre quando todos os sujeitos – compositores e alunos – se identificam com o contexto histórico, passando a pensar historicamente, ou seja, colocando-se no lugar do outro” (p. 44). Deste modo, é perfeitamente possível colocar a hipótese de que os alunos, em situações onde a música é mobilizada enquanto recurso didático, podem identificar-se com um assunto, transformando os seus “conceitos espontâneos em conceitos científicos” (*ibidem*, p. 45).

Esclarece-se, todavia, que:

Empatia é muitas vezes usada como sinónimo de simpatia, embora os seus significados sejam na realidade distintos, e sentir empatia vá além de sentir simpatia. O mais importante a reter do conceito de empatia é o “sentir como o outro”, esta capacidade de quase trocar de corpo e centrar-se nas vivências e preocupações do outro, sem deixar que as próprias experiências influenciem o “campo da experiência”, para assim compreender o outro, por isso conseguir sentir empatia é algo difícil (Rodrigues, 2017b, p. 15).

Rodrigues (p. 19) acrescenta que a apropriada compreensão histórica exige um largo conhecimento do contexto histórico, de modo a serem alcançadas conclusões significativas: importa conhecer os mundos das personagens históricas e o motivo das suas ações em uma situação particular: “sem um amplo conhecimento sobre determinada época e os seus modos de pensar o exercício de empatizar para alcançar novo conhecimento histórico está comprometido”.

Tomemos como exemplo a exploração da cantiga de D. Dinis “*O que vos nunca cuidei a dizer*”. A análise e interpretação da trova do rei de Portugal foi precedida por uma boa contextualização histórica da cultura medieval, com destaque, neste caso, para a cultura cortesã e seguiu-se da audição da respetiva cantiga de amor. O propósito da aplicação ligou-se ao desenvolvimento do conceito de evidência histórica, mas poderia ter colocado o seu foco na empatia, uma vez que estavam reunidas todas as condições para atingir o conceito. A turma mostrou um grande interesse pelo contexto histórico, apreciou com agrado a audição, gerando-se um momento propício para o efeito. Outro exemplo: a segunda experiência pedagógica que introduziu os discentes no grupo social do clero, através da audição de cânticos gregorianos. Relembrem-se algumas respostas como “*transportou-me para um*

*mundo de tranquilidade*”, “(...) *para um mundo religioso*”. Neste contexto, com a devida contextualização histórica, podia, por exemplo, ser desenvolvida uma atividade de empatia histórica que solicitasse aos alunos que se colocassem no lugar de um monge e fizessem o relato do seu quotidiano<sup>38</sup>. Assim, entende-se que esta é mais uma possibilidade para mobilizar a ferramenta musical na aula de História e, consecutivamente, construir o conhecimento histórico dos alunos através de atividades dinâmicas e prazerosas.

#### **4.4. Questionário final: últimas observações**

Para finalizar o estudo sobre a utilização do recurso didático que tem vindo a ser abordado até então, optou-se pela elaboração de um questionário final cujo intuito fora apurar alguns aspetos sobre a experiência com a música na aula de História e obter a opinião pessoal dos alunos envolvidos<sup>39</sup>.

A primeira questão almejou saber se a utilização da música na disciplina de História foi uma novidade para os 21 alunos-alvo do estudo, pelo que a totalidade desses alunos (100%) respondeu afirmativamente. Não podemos fazer uma generalização, pois não conhecemos a realidade patente noutras escolas e na disciplina de História, porém, foi com algum espanto que se percebeu que estes alunos nunca antes tinham experienciado tal recurso na nossa disciplina.

Num segundo momento, o questionário final procurou verificar se os discentes envolvidos consideraram que o recurso à música na aula de História foi vantajoso para o seu processo de aprendizagem. Novamente, a totalidade (100%) respondeu de modo afirmativo. Como justificação, as respostas foram variadas. Seleccionadas as mais relevantes ou aquelas que sintetizam o que a maioria declara, temos:

*“Com a música percebi melhor os conteúdos na sala de aula.”* (estudante E, 12 anos);

*“Acho que é mais vantajoso, porque me dá mais vontade de aprender a matéria.”*  
(estudante M, 11 anos);

*“Ajuda muito a contextualizar na matéria.”* (estudante L, 11 anos);

*“Permite-nos conhecer melhor a cultura de cada povo.”* (estudante I, 11 anos);

*“Com o recurso à música eu senti-me a viver no passado e a conhecer melhor o mesmo”* (estudante G, 12 anos);

---

<sup>38</sup> Esta foi uma atividade desenvolvida pela colega de estágio Regina Vieira e que foi frutífera na progressão dos níveis de empatia histórica dos alunos envolvidos. A colega recorreu, inclusive, a um cântico religioso, de modo a criar um ambiente próprio para o contexto.

<sup>39</sup> Cf. Anexo 10 – Questionário final –, p. 87.

*“Para além de captar a minha atenção, percebo melhor os conteúdos.”* (estudante J, 12 anos);

*“Torna a aula mais divertida e sintetiza conteúdos sobre épocas/ povos.”* (estudante K, 11 anos).

A análise destas respostas não deixa de ser gratificante e é através das mesmas que se compreende por que motivo o recurso à música nas aulas de História marca pela diferença e tem um impacto significativo no processo de ensino-aprendizagem.

A terceira questão pretendeu averiguar o interesse e a compreensão dos inquiridos quando existiu espaço para a música em sala de aula. Os 21 discentes (100%) responderam que tinham tanto um maior interesse, como uma melhor compreensão dos conteúdos quando a música ocupou lugar nas aulas de História. Já tínhamos chegado a esta conclusão anteriormente, pelo que a mesma fica definitivamente cimentada.

Na quarta questão, voltada para a exploração da música enquanto fonte, em primeiro lugar desejou-se perceber se a música, então explorada como fonte, estimulou a capacidade de análise e permitiu um melhor entendimento das temáticas, pelo que 95% (20 alunos) consentiu e 5% (1 aluno) não respondeu à questão. Em segundo lugar, tencionou-se perceber qual a preferência dos inquiridos entre a análise de fontes musicais e de outro tipo de fontes, sendo que 95% (20 alunos) escolheu as fontes musicais e 5% (1 aluno) escolheu ambas as opções. Como justificação para a escolha da análise de fontes musicais em detrimento de outros tipos de fontes, destacam-se as seguintes:

*“Pois é original e uma ideia inovadora.”* (estudante C, 16 anos);

*“Apesar de gostar dos dois tipos, eu prefiro as fontes musicais, pois a música anima a aula e torna-a mais dinâmica.”* (estudante B, 12 anos);

*“Faz-me ficar mais atenta e interessada!”* (estudante T, 11 anos);

*“As fontes musicais inspiram-me e transmitem-me mais sentimentos do que outros documentos.”* (estudante G, 12 anos);

*“Ajudam-me a perceber melhor a matéria e fazem-me ter mais vontade de participar.”* (estudante P, 11 anos).

Mais uma vez, a certeza de que este é um recurso dinamizador das aprendizagens. Não desmerecendo ou negligenciando a importância de outro tipo de fontes que é tão relevante de trabalhar na disciplina, fica clara a diferença entre analisar uma fonte comum e uma fonte musical. A diferença prende-se com o gosto e o interesse que desperta nos alunos e, também,

por oferecerem um entendimento menos complexo dos conteúdos ou da mensagem que transmitem. Talvez neste espaço se justifiquem as ideias dos alunos em matéria de evidência histórica, alguns deles situados entre os níveis 3 e 4 – algo que não é tão comum no Ensino Básico.

Por fim, a quinta e última questão procurou saber qual a opinião pessoal dos alunos-alvo deste estudo quanto ao uso da música na aula de História. Seleccionadas as mais pertinentes, destacam-se as seguintes:

*“Foi animado e gostava de ter mais aulas com música, pois sinto que aprendo mais.”*

(estudante I, 11 anos);

*“Eu penso que a música durante a aula torna o ambiente mais divertido e alegre, todos ficam mais atentos e se empenham mais na matéria. É uma maneira divertida de aprender e também inovadora, pois eu nunca tinha ouvido música numa aula. Concluindo, penso que a música deixa a aula mais dinâmica e devia ser usada na aprendizagem mais vezes!”* (estudante B, 12 anos);

*“Na minha opinião, é um bom recurso e eu gosto mais com música, pois fico mais interessada e deixa-me mais atenta.”* (estudante T, 11 anos);

*“O uso da música motivou-me a estudar e compreender melhor o passado, é divertida e ao mesmo tempo estamos a aprender.”* (estudante G, 12 anos);

*“Acho que é inovador e é uma forma de estarmos a aprender sem ser secante”* (estudante J, 12 anos);

*“As músicas foram uma mais-valia para a nossa turma, pelo menos para mim, senti-me com mais vontade de aprender, com calma e tranquilidade (...) foi uma ótima experiência!”* (estudante P, 11 anos);

*“Consegui sentir tudo o que eles viveram no passado”* (estudante N, 11 anos).

## Conclusão

Entrando nas considerações finais do trabalho desenvolvido, importa fazer referência, em primeiro lugar, ao período de estágio pedagógico. Nesse âmbito, seria expectável tanto um desenvolvimento ao nível pessoal como a aquisição de múltiplas competências subjacentes à prática docente iniciada nesse contexto. O EP permitiu igualmente a superação de dificuldades e a saída da zona de conforto. Claramente, o foco em uma aula está voltado para o professor e, por conseguinte, para a atividade que desempenha e que não se circunscreve exclusivamente ao bom domínio científico. Aprimoradas ao longo do ano letivo competências pedagógicas como a gestão da aula, a capacidade de comunicação, o fomento da participação e envolvimento dos alunos ou até mesmo a planificação e preparação de materiais com qualidade, a prática pedagógica logrou um melhor desempenho e ligação com os discentes. Com alguma consternação, a participação e interação com o meio escolar acabou por ser comprometida pelo agravamento da situação pandémica. Ainda assim, existiu vontade para dinamizar intervenções que, futuramente, podem ser retomadas.

*A Música enquanto recurso dinamizador do Ensino-Aprendizagem na aula de História – Um estudo de caso com alunos do 7.º ano do 3.º CEB* procurou, desde o início, comprovar a eficácia da música quando mobilizada na disciplina de História. Correspondeu, também a partir do começo, ao desígnio de ser uma alternativa a aulas de componente meramente expositiva, que pouco estimulam os alunos. Pretendia-se, pois, gerar aprendizagens com significado e despertar emoções, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem prazeroso que, simultaneamente, favorecia a transmissão e aquisição dos conteúdos referentes à disciplina de História. Por conseguinte, surgiu a questão de investigação “*De que forma o uso da música na aula de História ajuda a promover a construção do conhecimento?*”. Associadas à questão de investigação e à utilização da música surgiram outras questões como: “A música motiva? Estimula o interesse para os conteúdos? Contextualiza e, conseqüentemente, facilita a aquisição e compreensão de conhecimentos? Pode ser mobilizada como fonte? Incentiva e desenvolve o espírito crítico-reflexivo?” Para dar resposta a todas estas interrogações formularam-se, então, dois objetivos específicos:

- Observar se o recurso à música na aula de História contribui para motivar os alunos, estimular o interesse dos mesmos na disciplina e contextualizar nos conteúdos históricos, criando aprendizagens com significado;



- Verificar se o uso da música como fonte é eficiente na promoção da capacidade de espírito crítico e de análise dos alunos, assim como facilitadora na aquisição e construção do conhecimento histórico.

Tendo por base as questões e objetivos acima enunciados, desenvolveu-se o estudo em torno dos mesmos. No que concerne à revisão de literatura, apresentou-se uma breve recolha teórica que, à partida, já confirmou a eficácia da ferramenta musical no contexto de sala de aula. Os tópicos de desenvolvimento da sensibilidade estética, do recurso à música na aula de História, de motivação e bem-estar associados à audição musical, assim como de análise de fontes na aula de História perspetivaram um cenário positivo que veio a ser, posteriormente, comprovado empiricamente, através de uma metodologia de investigação qualitativa. A investigação encontrou dois momentos distintos, sendo que o primeiro se centrava no objetivo 1) e o segundo no objetivo 2).

Da recolha e análise dos resultados obtidos, os propósitos específicos do estudo foram atingidos com sucesso. Por um lado, através da audição musical como estratégia de motivação (quer no início da aula, quer na introdução a um novo conteúdo) foi possível focalizar os alunos para o cenário de aprendizagem, tendo o impacto almejado no sentido de aguçar a curiosidade e contextualizar para as temáticas abordadas. Por outro lado, através da interpretação das letras pode verificar-se que a música enquanto fonte não é só viável, como um bom método para desenvolver o pensamento histórico e uma ótima estratégia de consolidação.

O culminar das primeiras três experiências pedagógicas revelou uma eficácia de 100% nos 21 alunos envolvidos – motivados, interessados e contextualizados. No decorrer dessas experiências, existiram algumas nuances que podem ser explicadas pelo gosto musical dos discentes ou por uma maior dificuldade de compreensão associada a conteúdos específicos. No entanto, a última experiência finda com os 100% já referidos atesta o impacto positivo da música. Aos resultados obtidos nessas três primeiras aplicações da música na aula de História está subjacente que o recurso didático motiva os discentes, estimula o seu interesse na aula e nos seus conteúdos e ainda potencia a contextualização nos períodos históricos e respetivos temas. Apenas uma percentagem nunca superior a 10% discordou de forma esporádica da eficácia da música. No final, os resultados garantiram os benefícios alcançados: aulas dinâmicas, atrativas, descontraídas (sem descorar da seriedade do ensino-aprendizagem) e com elevado rendimento. Como referido anteriormente, alguns estudos ao nível nacional procuraram investigar e avaliar da mesma forma o poder da música. Valverde (2014) e

Carvalho (2015) são exemplo. O estudo da primeira autora garante que 96% dos participantes revela uma melhor compreensão dos conteúdos e consequente facilidade de aprendizagem. A segunda autora, com resultados também na casa dos 90%, assevera a maior atenção, interesse e compreensão dos conteúdos com o recurso musical.

As três experiências que se seguiram vieram revelar que estes alunos do Ensino Básico se situam maioritariamente entres os níveis básicos e intermédios de evidência histórica, com uma tímida porção no nível 6. Constatou-se uma ligeira superação em relação aos resultados de outros estudos na mesma matéria. Não obstante a prevalência nos níveis de evidência como cópia do passado e evidência como informação à semelhança de outros estudos, verificou-se nas três aplicações didáticas o atingimento de uma percentagem considerável nos níveis de evidência como testemunho e de evidência como prova. O alcance dos níveis intermédios parece não ser comum em alunos do Ensino Básico. Neste âmbito apresentámos de forma concisa os resultados dos estudos de Simão (2007) e de Veríssimo (2012), que nos revelam que a tendência geral é para a permanência nos níveis básicos de evidência, havendo alguns casos a extrapolar para os níveis seguintes. Denota-se, pois, uma progressão face a esses estudos, apesar de pequena. A ligeira progressão perante outros estudos pode encontrar explicação no trabalho constante com fontes e no *feedback* fornecido aos alunos de modo que os mesmos entendessem o processo de construção do conhecimento e das explicações históricas, tomando uma maior consciência. A estes aspetos acrescenta-se o elevado interesse dos alunos na disciplina.

Mas, afinal, como é que a música ajuda a construir o conhecimento?

- 1) Criando estímulos que geram bem-estar e vontade de aprender;
- 2) Despertando o entusiasmo e a participação na aula, desde o seu início;
- 3) Contextualizando nos conteúdos e favorecendo uma melhor compreensão histórica dos mesmos;
- 4) Desenvolvendo a capacidade de análise e a reflexão quando explorada a letra, dado o maior interesse dos alunos nesse tipo de fontes.

Avaliando o uso do recurso didático, importa aludir para algumas limitações detetadas na sua utilização. Em primeiro lugar, é impreterível mencionar que esta é uma metodologia consumidora de tempo, tempo esse que, muitas vezes, é escasso. Esse consumo de tempo é nítido quando exploramos uma fonte musical em sala de aula. Outra limitação pode ser a necessidade de um investimento maior por parte do professor na preparação de materiais. E, por fim, sublinha-se que nem sempre é fácil encontrar peças musicais que façam sentido explorar. Claro está que a oferta musical varia mediante o ano de escolaridade. A propósito

das limitações na aplicação da música, pode levantar-se também a dúvida “será que um professor de História – ou de outra disciplina que não a de Educação Musical – consegue trabalhar a música, mesmo sem um saber específico quanto a essa expressão artística?”. Sousa (2003, p. 20) responde:

Deixa-se para trás o conceito de que a música diz apenas respeito aos músicos e professores de música, para a considerar como ferramenta educacional, usada por educadores e professores (mesmo sem «*saber música*» e sem «*jeito para a música*»).

Independentemente dos condicionamentos mencionados, em termos gerais, o trabalho com a música é exequível e, quando proposto a desenvolver, conduz a resultados que compensam qualquer esforço extra.

Como referido anteriormente, a aplicação desta experiência pedagógica em contextos futuros pode encontrar benefícios se for trabalhada para o desenvolvimento da empatia histórica. Neste estudo foi dado um exemplo de aplicação, assim como se demonstrou com algumas respostas de alunos que a música tem o poder de transportar para outro universo histórico. De um ponto de vista mais abrangente, também foi referida a interdisciplinaridade da ferramenta educacional. Pode, portanto, haver ligação com outras disciplinas, enriquecendo ainda mais a experiência. Em nota de rodapé foi ainda referida a pertinência em trabalhar a evidência histórica na linha da multiperspetiva. Visa-se com este tipo de sugestões desenvolver a possibilidade de outro tipo de abordagens com a música no futuro, apresentar ao leitor uma panóplia de propostas que não esgotem a utilização deste recurso dinimizador na aula de História, assim como suscitar o interesse em aplicar o mesmo em sala de aula.

Pode afiançar-se a relevância da música na aula de História, que se constitui um recurso dinimizador do processo de ensino-aprendizagem, gerador de uma aula atrativa e estimulante, da sensibilidade e formação do indivíduo, com competências irrefutáveis para o desenvolvimento e construção do conhecimento. Nitidamente, a música pode facilitar a aprendizagem de certas temáticas, ilustrar uma determinada época histórica e alimentar a própria narrativa da aula a partir dos conteúdos musicais, desde que sempre mobilizada de acordo com critérios de seleção (isto é, em sintonia com o contexto a estudar e adaptada à idade dos alunos, de modo a não constituir uma barreira na sua compreensão ou a superar o detalhe passível de ser transmitido em determinado ano de escolaridade).

A execução do relatório que agora termina permitiu desenvolver conhecimentos em relação ao tema selecionado e respetiva prática associada à sua aplicação (sem esquecer também as propostas de otimização a serem aplicadas em possíveis contextos futuros). Espera-se que este trabalho tenha contribuído e reafirmado a importância de transportar

recursos didáticos estimulantes para dentro da aula, bem como para a investigação na área da didática. Por agora, acaba de brotar um professor consciente de que a instrução e formação dos nossos jovens pode e deve aliar-se a experiências significativas que acrescentem algo positivo ao processo de ensino-aprendizagem, estimulando o interesse e o gosto pela disciplina de História.

*“A educação, em sentido lato, não deve reduzir-se à mera transmissão do saber, mas deve, pelo contrário, conduzir o homem à formação do ser”.*

(Viana, 2015, p. 33).

## Referências bibliográficas

- Barca, I.; Gago, M. (2001). *De pequenino se aprende a pensar – formar opinião na aula de História e Geografia de Portugal*. Cadernos Pedagógicos-Didáticos. Lisboa: APH.
- Barca, I. (Org.). (2003). *Educação Histórica e Museus: Atas das Segundas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Centro de Investigação em Educação, Instituto de Educação e Psicologia e Universidade do Minho.
- Barca, I. (2006). Literacia e consciência histórica. *Educar em Revista*, 22 ( ), 93-112. Curitiba: Universidade Federal do Paraná.
- Carvalho, I. M. V. (2015). *A música no ensino da História*. Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Lisboa: FCSH.
- Chaminé, M. H. A. (2017). *O ensino da História através das Artes*. Mestrado em Ensino de História no Ensino Básico Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Cordeiro, P. M., Lens, W., & Bidarra, M. G. (2009). *O lugar das variáveis motivacionais no processo de instrução e aprendizagem: A teoria dos objetivos de realização*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 43(2), 305-328.
- Correia, F. M. P. (2013). *Competências interpretativas de fontes históricas e de documentos geográficos no ensino de História e de Geografia: um estudo com alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Costa, M. A. A. (2007). *Ideias de professores sobre a utilização de fontes dos manuais de História: Um estudo no 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Mestrado em Educação. Braga: Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Duarte, M. J. F. (2011). *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. Tese de Doutoramento – Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Félix, G. F. R., Santana, H. R. G., & Júnior, W. O. (2014). “A música como recurso didático na construção do conhecimento”. *Cairu em Revista*, 3 (4), pp. 17-28.
- Ferreira, S. D., Rodrigues, E. L. P., & Prince, A. E. (2013). *A Utilização da Música como Recurso Didático e Metodológico no Ensino de História*. São Paulo: Universidade do Vale do Paraíba.
- Ferreira, M.A.P. (2019). *History Rocks: A música e o ensino da História no 12.º ano de Línguas e Humanidades*. Mestrado em Ensino do História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Fines, J. (1994). Evidence, the basis of the discipline? In Bourdillon, H. (ed) *Teaching History*. Oxon: Routledge.
- Gonçalves, L. S. C. (2010). *Estratégias de motivação educacional: Orientações para o ensino e aprendizagem*. Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Hill, M. M. & Hill, A. (2016). *Investigação por questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Júnior, A.P.O, Cipola, E.S.M. (2017). Musicalização no processo de aprendizagem infantil. *Revista científica UNAR*, 15 (2), 126-141.
- Le Goff, J. (1984). Memória-História. In *Enciclopédia Einaudi* (vol. I). Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Lee, P. (2001). *Progressão da compreensão dos alunos em História*. In Barca, I. (Org). *Perspetivas em Educação Histórica*. Atas das primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica, (pp.13-29). Braga: CEEP, Universidade do Minho.

- Lemos, M. S. (2005). *Motivação e Aprendizagem*. In G. L. Miranda & S. Bahia (Org.). *Psicologia da Educação Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. Relógio D'Água, 193-219.
- Libânio, A. M. S. (2013). *Educação pela Arte – Uma experiência para dar sentido aos sentidos*. Trabalho de projeto de Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FCSH.
- Lopes, A. (1991). *Aula Expositiva: Superando o Tradicional*. In: VEIGA, Ilma P. A (org.). *Técnicas de Ensino: Por que não?* São Paulo: Papirus.
- Martins, A. (2002). *Didáctica das Expressões*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Marrou, H. I. (1976). *Do Conhecimento Histórico*. Lisboa: Editorial Aster.
- Moreira, A. C., Santos, H., Coelho, I.S. (2014). A música na sala de aula – a música como recurso didático. *UNISANTA Humanitas*, 3 (1), 41-61.
- Moreira, M. G. (2004). *As fontes históricas propostas no manual e a construção do conhecimento histórico*. Mestrado em Ensino. Braga: Universidade do Minho.
- Neto, R. P. F. (2012). *As Representações Sociais e Éticas dos professores e a pertinência do surgimento de um Código Deontológico a partir de Profissionais da docência bem como a criação de uma ordem dos professores rumo a uma nova profissionalidade docente*. Bragança: Escola Superior de Educação do IPB.
- Pereira, L. (2017). *A Formação Musical Precoce como Contributo para o Aumento do Desenvolvimento Cerebral*. Viseu: Instituto Piaget.
- Ribeiro, A., Nunes, J., Cunha, P. (2013). *Metas curriculares de História, 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.
- Rodrigues, A. R. C. (2017). *Motivação, ensino e aprendizagem da história e da geografia de Portugal no 2.º CEB*. Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do EB e de Português e

- História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do EB. Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa.
- Rodrigues, A. C. F. (2017b). *A empatia histórica sobre o quotidiano cortesão medieval: Um estudo com alunos do 10.º ano do Ensino Secundário*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho.
- Rowe, Chris (2006). *A Multiperspectiva através da utilização de fontes históricas*. Conferência apresentada no Congresso da A.P.H. (Texto policopiado).
- Ruas, J. (2017). *Como fazer propostas de investigação, monografias, dissertações e teses*. Maputo: Escolar Editora.
- Santos, L., Lima, J., Garcia, F., Monteiro, F., Silva, N., Silva, J., Santos, R., Afonso, C., Piedade, J. (2019). *Orientações metodológicas para a elaboração de trabalhos de investigação*. Lisboa. Instituto Universitário Militar.
- Santos, J. F. A. R. (2011). *As atividades de motivação*. Mestrado em Ensino do Português para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário e Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Schramm, W. (1971). *Notes on case studies of instructional mediaprojects*. Working paper, the Academy for Educational Development, Washington, DC.
- Simão, A. C. G. (2007). *A construção da evidência histórica: concepções de alunos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário*. Doutoramento em Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Simão, A. C. G. (2015). Repensando a evidência histórica na construção do conhecimento histórico. *Diálogos*, 19 (1), 181-198.
- Silva, M. V. M. (2018). *A Empatia como estratégia para o Ensino-Aprendizagem em História*. Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.



- Soares, O. P. (2017). A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, 6 (11), 78-99.
- Sousa, A. B. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. 3.º Volume – Música e Artes Plásticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Stake, R. (2012). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valverde, A. R. Q. (2014). *A música como recurso promotor de aprendizagens em História e Geografia*. Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto
- Veríssimo, M. H. O. Â. (2012). *A Avaliação de Competências Históricas através da Interpretação da Evidência: um Estudo com Alunos do Ensino Secundário*. Doutoramento em Ciências da Educação. Braga: Universidade do Minho.
- Viana, J. L. S. C. (2015). *Para uma Educação com Arte: A música como animação e fonte de bem-estar*. Viana do Castelo: APPACDM.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso – Planejamento e Métodos*. Tradução de Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

## Webgrafia

Bates, Neil. (2014). *Music in the history classroom*. [Blog]. Disponível a partir de <https://www.historyresourcecupboard.co.uk/music-in-the-history-classroom/> (acedido a 08-06-2021, pelas 11:00 horas).

Marques, C. (24 de novembro de 2020). Sensibilidade estética e artística. *Escola Amiga da Criança*. Disponível em <https://escolaamiga.pt/blog/c50aa785-bdaf-4d54-ad3e-ffb151506da6?filters=%5B%5D&offset=0&total=10> (acedido a 02-09-2021, pelas 10:46).

Zukas, Alex. (1996). Different drummers: using music to teach history. *Perspectives on History – American Historical Association*. Disponível a partir de <https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/september-1996/different-drummers-using-music-to-teach-history> (acedido a 08-06-2021, pelas 10:30).

<https://cm-condeixa.pt/turismo/patrimonio/>, consultado a 22-08-21 pelas 13:52.

## Outras referências

Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais de História – 7.º ano do 3.º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa.

Projeto Educativo 2021/2024 do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova.

## **ANEXOS**

Anexo 1 – Exemplo de plano de aula

<p><b>Escola Básica N.º 2 de Condeixa-a-Nova</b></p>	<p><b>Unidade:</b> O contexto europeu do século XII a XIV. <b>Subunidade:</b> Apogeu e desagregação da “ordem” feudal.</p>	<p><b>Sumário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A cultura medieval com foco nas culturas cortesã e popular.</li> <li>- Resolução de uma ficha de trabalho ligada à cultura medieval.</li> </ul>
<p><b>Professora Orientadora:</b> Catarina Figueiredo <b>Professor Estagiário:</b> Leonardo Ferreira</p>	<p><b>Ano:</b> 7.º ano   <b>Turma:</b>   <b>Duração:</b> 50 minutos</p>	

**Questões orientadoras:**

- Quais eram as principais expressões da cultura cortesã? E os locais de convívio?
- Como se divertia o povo na Idade Média e como se caracterizava a sua cultura?

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p><b>1. Recordar</b> os conteúdos adquiridos na aula anterior.</p>	<p><b>1.1.</b> No que concerne ao reforço do poder senhorial em Portugal, destacam-se os senhorios da nobreza (honras) e do clero (coutos) concentrados no Norte e no centro-sul, respetivamente. No período em estudo, surgem os concelhos, instituídos por carta de foral, e a eles está associada uma certa autonomia administrativa, devendo prestar contas apenas ao rei. Relativamente à afirmação do poder régio, os monarcas criaram uma série de medidas para limitar o poder senhorial (inquirições, confirmações, leis de desamortização e organização da administração central).</p>	<p><b>1.1.1.</b> Fazendo-se valer do diálogo vertical e horizontal, o professor solicita a participação da turma para a revisão dos conteúdos que foram objeto de estudo na aula passada. Nesse sentido, utiliza o quadro para reunir as ideias/ palavras-chave mais importantes, através de um <i>brainstorming</i>.</p>	<p>Diálogo vertical e horizontal;  Quadro.</p>	<p>Participação e envolvimento dos alunos na atividade.</p>

Anexo 1 – Exemplo de plano de aula

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p><b>2. Compreender</b> a existência de diferentes formas de cultura na Idade Média.</p>	<p><b>2.1.</b> Na sociedade medieval podem ser identificadas diferentes formas culturais. A primeira que nos surge quase inconscientemente diz respeito à cultura monástica, tão importante na preservação cultural após o período de invasões bárbaras. Trata-se de uma cultura religiosa e erudita, na qual o clero desempenhou um papel relevante. Mais tarde, desenvolveram-se outras manifestações culturais, nomeadamente a cultura cortesã e a cultura popular. A primeira, tal como o nome indica, tomava lugar na corte régia e senhorial, onde os serões eram preenchidos com trovadores e jograis. A segunda, ligada ao povo, era simples, espontânea e oral e fazia parte das feiras, das romarias e das festas religiosas.</p>	<p><b>2.1.1.</b> O docente dá início ao tópico da cultura medieval com o recurso a uma cantiga de amigo. Esta estratégia serve de motivação aos conteúdos a adquirir e de contextualização nos mesmos.</p> <p><b>2.1.2.</b> Num segundo momento, o professor solicita o registo de ideias no caderno diário e, posteriormente, interpela alguns alunos. A ideia é que a turma faça a ligação dos diferentes tipos de cultura aos respetivos grupos sociais. Esta estratégia pretende fazer o levantamento de conhecimentos tácitos quanto aos conteúdos a abordar.</p> <p><b>2.1.3.</b> Por fim, o docente, fazendo-se valer do diálogo, almeja reunir as ideias principais e rematar as mesmas. Os alunos devem, conseqüentemente, ficar capacitados para o objetivo específico 2.</p>	<p>“Ondas do mar de Vigo” – Cantigas de Amigo, Agrupamento <i>La Batalla</i>, direção musical de Pedro Caldeira Cabral (Youtube);</p> <p>Quadro;</p> <p>Diálogo vertical e horizontal.</p>	<p>Interpretação de dificuldades;</p> <p>Formativa oral.</p>
<p><b>3. Conhecer</b> e <b>identificar</b> as principais manifestações da cultura cortesã.</p>	<p><b>3.1.</b> Nas palavras de Mattoso (1985), “desde os finais do século XII, com a formação das cortes senhoriais e a maior complexidade da corte régia, a produção cultural nobre diversifica-se: surge a poesia lírica e a satírica, com as cantigas de amor, de amigo e de escárnio ou ↓</p>	<p><b>3.1.1.</b> Com recurso ao manual, o professor solicita a leitura de algumas partes do mesmo. Com o auxílio da caixa de vocabulário esclarece conceitos e expõe os conteúdos afetos a este tópico.</p>	<p>Manual adotado (p. 148);</p> <p>Diálogo vertical.</p>	<p>Formativa oral.</p>

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
<p><b>4. Distinguir</b> os vários tipos de cantigas – de amor, de amigo e de escárnio e maldizer.</p> <p><b>5. Conhecer e caracterizar</b> a cultura popular.</p> <p>A aprofundar ←</p>	<p>maldizer e altera-se a memória linhagística pontuada por narrativas de proezas dos antepassados, como mostram os livros de linhagens”. Para além do mais, surgem também romances de cavalaria e obras que reúnem os feitos dos reis.</p> <p><b>4.2.</b> Nas palavras de Lopes (2015), “toda a poesia trovadoresca, das cantigas de amor mais retoricamente elaboradas, às cantigas de amigo aparentemente mais simples e populares, passando pelas cantigas de escárnio e maldizer mais políticas e obscenas, é uma arte culta, feita para ser cantada no ambiente das cortes reais ou senhoriais, quer [por] (...) trovadores, quer (...) [por] jograis”.</p> <p><b>5.1.</b> Caracterizada pela sua espontaneidade e simplicidade, a cultura popular era divulgada de forma oral entre as classes populares. Segundo Mattoso (2015), “o ambiente em que a cultura popular se torna mais viva [é] as festas e celebrações coletivas”. Desta manifestação artística ressaltam lendas, contos, tradições e músicas populares.</p>	<p><b>4.2.1.</b> Com vista a que a turma fique capacitada para fazer a distinção entre as diferentes cantigas medievais, o docente expõe os seus conhecimentos neste âmbito e regista no quadro as ideias principais que devem ser transcritas para o caderno diário. No decorrer da transmissão dos conhecimentos, utiliza como exemplos ilustrativos os documentos 28, 29 e 30 do manual.</p> <p><b>5.1.1.</b> Apelando à participação dos alunos, o docente aborda oralmente a cultura popular e sintetiza as principais ideias acerca da mesma.</p>	<p>Diálogo vertical; Quadro; Manual adotado (p.149).</p> <p>Diálogo.</p>	<p>Formativa oral.</p> <p>Formativa oral.</p>

Anexo 1 – Exemplo de plano de aula

Objetivos específicos	Conteúdos	Estratégias	Recursos	Avaliação
6. Analisar uma cantiga medieval.	6.1. O rei de Portugal D. Dinis não se cingiu a receber trovadores galego-portugueses, mas também se juntou a eles “de forma excecionalmente produtiva” (Costa, 2015).	6.1.1. Como estratégia de consolidação dos conteúdos, o docente solicita a resolução de uma ficha de trabalho. A par com os alunos, ouve e analisa a letra da cantiga, esclarece vocábulos desconhecidos. A ficha de trabalho pretende averiguar os conhecimentos da turma e utilizar a música enquanto fonte.	Cantiga de amor “ <i>O que vos nunca cuidei a dizer</i> ”; + Ficha de trabalho.	Comunicação escrita (níveis de evidência histórica);  Envolvimento dos alunos na atividade.

**Palavras-chave:** Manifestações culturais; Cultura erudita, cortesã e popular; Trovador; Jogral; Cantigas.

**Referências bibliográficas:**

“*Ondas do mar de Vigo*” – Cantigas de Amigo, Agrupamento *La Batalla*, direção musical de Pedro Caldeira Cabral, <https://www.youtube.com/watch?v=lAIXol11fJI> (acedido a 24/04/2021).

“*O que vos nunca cuidei a dizer*” – Cantiga de amor de D. Dinis, <https://www.youtube.com/watch?v=CkzqAH8y0uY&t=82s> (acedido a 24/04/2021); <https://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=530&pv=sim> (acedido a 25/04/2021).

Cirne, J.; Henriques, M. (2019). *Viagem na História 7*, Porto, Areal Editores.

Costa, J. (coord.). (2015). *Olhares sobre a História da Música em Portugal*. Vila do Conde: Verso da História.

Lopes, M. D. G. V., et al, (2015). *Cantigas de trovadores – de amigo, de amor, de maldizer*. Lisboa: A Bela e o Monstro.

Maia, C., et al, (2014). *Novo Viva a História! História 7ºano*, Porto, Porto Editora.

Mattoso, J. (1985). *O essencial sobre a cultura medieval portuguesa (séculos XI a XIV)*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.

Neves, P., (2006). *Descobrir a História 7*, Guia do professor. Porto, Porto Editora.

Ribeiro, A., et. al., (2013). *Metas curriculares de História, 7º ano do 3º ciclo do Ensino Básico*, Lisboa, Ministério da Educação e Ciência.



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

## Plano Individual de Formação

O presente ano letivo 2020/2021 inaugura a segunda etapa do percurso que tem vindo a ser trilhado por mim no sentido de me tornar, no futuro, professor de História pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Após um primeiro ano onde teve lugar a obtenção de conhecimentos necessários a uma boa prática docente, urge, pois, o momento de aplicar as competências e ferramentas adquiridas nos dois últimos semestres do curso de 2.º ciclo que frequento – o Mestrado em Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Participar no Estágio Pedagógico pressupõe um grande sentido de responsabilidade para o qual almejo estar preparado. Evidentemente, a ele surgem associados anseios e expectativas – como em tudo aquilo a que nos propomos fazer na vida – e é no sentido de colmatar os meus receios e de tornar possível o desejo de uma Prática Pedagógica Supervisionada proveitosa e tranquila que me comprometo a dar o meu melhor, sempre.

É a partir deste momento que as primeiras passadas a nível profissional começam a ser dadas por mim mesmo, sem desmerecer, claro, o suporte obtido por todas as pessoas competentes envolvidas nesse processo. Por conseguinte, desenvolverei as habilitações que farão de mim o professor que está por vir, tendo como referência os docentes que me inculcaram o gosto pela História e, direta ou indiretamente, me influenciaram a seguir a área do Ensino. Ainda que atualmente se vivam tempos incertos, tendo em conta o contexto de pandemia, e isso se traduza num ano atípico com todas as particularidades que lhe estão associadas, espera-se que as circunstâncias sejam as melhores ao longo do ano letivo e que o Estágio possa ser o máximo possível rentável.



Relacionadas a este período de aprendizagem prática – para além das competências pedagógicas – estão as competências funcionais e científicas que eu considero importantes e, a meu ver, devem estar presentes neste contexto. No que concerne às competências funcionais, destaco a capacidade autocrítica, a autonomia – a desenvolver gradualmente –, o profissionalismo e a aptidão para gerir situações adversas caso as mesmas surjam. Relativamente às competências científicas, importa referir a constante atualização dos conhecimentos, o bom domínio das matérias e a seleção de conteúdos relevantes. Dedicar-me-ei, portanto, a torná-las uma realidade.

No seguimento de tudo o que foi supramencionado, surge o presente documento, intitulado de Plano Individual de Formação (PIF), como forma de comprometimento pessoal com o processo de formação. Por se tratar de uma declaração produzida no início do percurso formativo de cada formando, o PIF deve ser realista quanto às atividades letivas e não letivas propostas a desenvolver e a observar no decorrer do ano.

Deste modo, **comprometo-me a exercer as seguintes atividades pedagógicas:**

- Assistir a todas as aulas determinadas pela Professora Orientadora de Escola (para além das destinadas ao Núcleo de Estágio);
- Exercer a atividade de docente no 7.º ano de escolaridade (turma A) da Escola Básica N.º 2 de Condeixa-a-Nova, tal como definido pela Professora Orientadora de Escola;
- À luz do estipulado pelo Plano Anual Geral de Formação, lecionar, pelo menos, entre 26 e 29 aulas de 50 minutos e quantas a Professora Orientadora de Escola considerar pertinente;
- Elaborar e debater planificações e recursos didáticos;
- Participar em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pela Professora Orientadora de Escola;
- Participar em todas as sessões de auto e heteroavaliação;
- Elaborar matrizes, testes e critérios de correção;
- Corrigir testes;
- Realizar avaliação formativa;
- Participar em todas as sessões de avaliação formativa e sumativa;
- Explorar as ideias tácitas dos alunos;

- Aprimorar o vocabulário dos alunos e esclarecer conceitos relacionados com as temáticas desenvolvidas em sala de aula;
- Didatizar o tema do Relatório Final e explorá-lo em sala de aula – usar a Música como recurso didático, de modo a motivar os alunos, a criar aprendizagens significativas na aula de História e como fonte histórica;
- Sempre que possível, variar os recursos na prática letiva, de modo a oferecer uma experiência diversificada aos alunos;
- Comparecer nas atividades e nas reuniões ligadas à gestão escolar, como observador, mediante a autorização da Professora Orientadora e da Direção da Escola;
- Assegurar a minha participação em atividades incrementadas pela escola e exequíveis fora do contexto de sala de aula;
- Incentivar o trabalho autónomo por parte dos alunos;
- Relacionar a matéria lecionada com acontecimentos atuais (por exemplo, confrontar a Peste Negra do século XIV com o período atual de pandemia).

Para além das atividades pedagógicas acima referidas, **a nível pessoal e social proponho-me a:**

- Cooperar de forma ativa para a minha inclusão na comunidade escolar que me recebe e acolhe;
- A par do saber específico vinculado à ação pedagógica, transmitir princípios éticos e morais, isto é, tentar formar valores – para além do saber fazer, empenhar-me-ei no domínio do saber ser/ estar;
- Cooperar nas atividades previstas no Plano Anual de Atividades (PAA) da Escola, bem como contribuir com sugestões para essas mesmas atividades – a título de exemplo, desenvolver um mural de notícias na Escola; criar uma Escape Room; organizar um conjunto de palestras com um Professor Doutor da Universidade de Coimbra, que ensine e oriente os alunos para o trabalho em investigação; e elaborar um conjunto de sessões de cinema;
- Estimular o espírito crítico dos alunos, encorajando os mesmos para a participação e o debate.

*Coimbra,  
outubro de 2020*



Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova

**Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova**  
**Escola Básica N.º 2**



# DESCOBRIR E INVESTIGAR O PASSADO

Através desta atividade terás a oportunidade de ser um Historiador e conhecer um pouco sobre a realidade deste ofício!

Com a investigadora **Ana Isabel Ribeiro**  
(Universidade de Coimbra)



**10 de fevereiro**  
**24 de fevereiro**  
**10 de março**



**14:30 – 15:30 | Auditório**

**7.º e 8.º anos**

**INSCRIÇÕES ABERTAS**

Inscrições com os professores Catarina Figueiredo,  
Leonardo Ferreira, Regina Vieira e Tiago Ferreira

## A Música na Aula de História

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O Mundo Helénico tem vindo a ser estudado ao longo das últimas aulas. A propósito do quotidiano da civilização grega, aprendeste que a música ocupava uma área relevante da vida em sociedade na Grécia Antiga. Ela fazia parte da formação dos jovens, das atividades cívicas e de lazer, assim como do culto prestado aos deuses.

O seguinte questionário destina-se a averiguar a tua experiência com o recurso à música na aula de História.

1. Consideras que o uso da música grega no início da aula te fez sentir **motivado/a e entusiasmado/a**?

Sim  Não  , porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. As peças musicais que escutaste **estimularam a tua atenção** para os conteúdos abordados posteriormente?

Sim  Não

3. Tendo em conta a experiência que tiveste, o recurso à música na aula de História parece-te:

Pertinente  Desagradável   
Proveitoso  Divertido   
Aborrecido  Inútil  Outro \_\_\_\_\_

4. De que forma reagiste às peças musicais que escutaste?

Com satisfação e alegria  Com desagrado e desgosto

5. Sentiste que o recurso à música nesta aula permitiu **contextualizar-te** na época histórica em questão, assim como nos conteúdos abordados?

Sim, porque \_\_\_\_\_

Não, porque \_\_\_\_\_

Questionário aplicado na plataforma *Google Forms*, em contexto de Ensino remoto emergencial.

### A Música na Aula de História

A Europa do século VII a XII encontra-se a ser alvo de estudo na disciplina de História. Neste contexto, estás a contactar com uma sociedade tripartida da qual se destaca o clero, um grupo social de elevada importância naquela época.

A propósito da vivência religiosa da ordem social em questão e do seu desenvolvimento cultural, tiveste a oportunidade de conhecer uma forma musical da Idade Média: o Canto Gregoriano.

O seguinte questionário destina-se a averiguar a tua experiência com o recurso à música na aula de História.

1. Consideras que o uso da música no início da aula te fez sentir motivado e entusiasmado para as aprendizagens? \*

Sim.

Não.

1.1. Justifica. \*

A sua resposta

2. As peças musicais que escutaste estimularam a tua curiosidade para os conteúdos abordados posteriormente? \*

Sim.

Não.

3. Tendo em conta a experiência que tiveste, o recurso à música na aula de História parece-te: \*

Divertido e proveitoso.

Aborrecido e inútil.

4. De que forma reagiste às peças musicais que escutaste? \*

Com satisfação.

Com desagrado.

5. Sentiste que o recurso à música nesta aula permitiu contextualizar-te na época histórica em questão, assim como nos conteúdos abordados? Justifica. \*

A sua resposta

6. Para onde te transportou a audição das peças musicais? \*

## A Música na Aula de História

Nome: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O Mundo Muçulmano tem vindo a ser estudado ao longo das últimas aulas. Neste contexto, a música foi usada para te motivar e contextualizar os conteúdos abordados. Para além disso, teve ainda o intuito de aumentar a tua cultura geral, ensinando-te que, em Portugal, o tradicional Fado tem influência árabe, constituindo, assim, uma herança desse povo.

O seguinte inquérito destina-se a averiguar a tua experiência com o recurso à música na aula de História.

1. Consideras que o uso da música árabe no início da aula te fez sentir **motivado/a e entusiasmado/a**?

Sim  Não  , porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. As peças musicais que escutaste **estimularam a tua atenção** para os conteúdos abordados posteriormente?

Sim  Não

3. Tendo em conta a experiência que tiveste, o recurso à música na aula de História parece-te:

Pertinente

Desagradável

Proveitoso

Divertido

Aborrecido

Inútil

Outro \_\_\_\_\_

4. De que forma reagiste às peças musicais que escutaste?

Com satisfação e alegria  Com desagrado e desgosto

5. Sentiste que o recurso à música nesta aula permitiu **contextualizar-te** na época histórica em questão, assim como nos conteúdos abordados? Para onde te transportou? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Era Uma Vez Uma Península

(...)

Era uma vez uma península à beira-mar plantada  
Com água por todos os lados menos por um dos Pirenéus  
É a Península Ibérica, e os povos que por cá andaram  
Foram muitos porque este cantinho é lindo da terra até aos céus

Por fim vieram os árabes com uma nova religião,  
O Islamismo de Maomé, o Deus Alá, o livro Corão  
Fizeram mesquitas, palácios, plantaram figueiras e oliveiras  
Limões, laranjas, maçãs, uvas, amêndoas e alfarrobeiras

Deixaram a nora e azenha, o açude, os moinhos de vento  
A pintura em azulejos, tapetes arrais e as chaminés  
Avanços na medicina, na astronomia e navegação  
Na língua palavras com al e na matemática a numeração

Era uma vez uma península à beira-mar plantada  
Com água por todos os lados menos por um dos Pirenéus  
É a Península Ibérica e os povos que por cá andaram  
Foram muitos porque este cantinho é lindo da terra até aos céus

**Artista:** Maria de Vasconcelos

**Álbum:** As Canções da Maria – Especial História de Portugal (2017)

Partindo da audição e da interpretação da música “*Era Uma Vez Uma Península*”, assim como do conhecimento que adquiriste com as aprendizagens relativas à Herança Muçulmana, **justifica a importância dos contributos transmitidos pelos muçulmanos.**

*Senhor, per los nostres peccatz*

[1:31]

Senhor, é por nossos pecados que cresce a força dos Sarracenos  
Saladino tomou Jerusalém e ainda não foi retomada  
E agora o rei de Marrocos deixa claro  
Que todos os reis cristãos se combatam com os seus amaldiçoados  
Andaluzes e Árabes que se armam contra a Fé em Cristo  
(...)

[5:21]

Não neguemos o nosso direito de nascença  
Pois a nossa grande fé apoia-nos  
Joguemos os cães para o além-mar  
E que todos pensem nisso antes que o mal nos atinja  
Portugueses, Galegos, Castelhanos,  
Navarrenses, Aragoneses (...) eram a nossa barreira contra eles  
Mas foram cercados e humilhados

Quando os barões Cruzados vierem (...)  
Podem ter a certeza que, junto com os Espanhóis,  
Separaremos as massas das suas cabeças  
Até que todos estejam mortos e enterrados  
Então dividiremos os seus despojos entre nós

Fonte: <https://www.youtube.com/watch?v=gEbAhJlpCr0>

**A fonte musical exibida faz alusão ao esforço de Reconquista Cristã e ao sentimento perante o invasor. Com base na letra que te é apresentada e nos conhecimentos que adquiriste nas últimas aulas, responde às seguintes questões.**

1. O processo de Reconquista foi sempre favorável aos cristãos? Justifica.
2. Caracteriza o relacionamento entre cristãos e muçulmanos na Península Ibérica.



*O que vos nunca cuidei a dizer*

O que vos nunca cuidei a dizer,  
com gram coita, senhor, vo-lo direi,  
porque me vejo já por vós morrer;  
ca sabedes que nunca vos falei  
de como me matava voss'amor;  
ca sabe Deus bem que doutra senhor,  
que eu nom havia, mi vos chamei.

E tod[o] aquesto mi fez fazer  
o mui gram medo que eu de vós hei  
e des i por vos dar a entender  
que por outra morria — de que hei,  
bem sabedes, mui pequeno pavor;  
e des oimais, fremosa mia senhor,  
se me matardes, bem vo-lo busquei.

E creede que haverei prazer  
de me matardes, pois eu certo sei  
que esso pouco que hei de viver  
que neum prazer nunca veerei;  
e porque são desto sabedor,  
se mi quiserdes dar morte, senhor,  
por gram mercee vo-lo [eu] terrei.

**Autoria:** D. Dinis, Rei de Portugal.

**Fonte:** <https://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=530&pv=sim>

**Simplificando...**

**O que nunca pensei de vos dizer**

O que nunca pensei de vos dizer,  
com mágoa, senhora, vos digo,  
porque me vejo já por vós morrer;  
e sabeis que nunca vos falei  
de como me matava o vosso amor;  
sabe bem Deus que, de outra senhora,  
que eu não tinha, eu vos chamei [pois disse que  
éreis uma outra, que eu não tinha].

E tudo isto que me fez ter  
tão grande medo que de vós tenho  
e também por vos dar a entender  
que por outra morria - de que tenho,  
bem sabeis, muito pouco pavor;  
e desde agora, formosa senhora,  
se me matardes, tal busquei com empenho.

E creede que eu terei prazer  
por me matardes, certamente sei  
que esse pouco que hei-de viver  
que nenhum prazer nunca verei;  
e porque disto sou sabedor,  
se me quiserdes dar a morte, senhora,  
por grande mercê o considerarei.

**A fonte apresentada remete-te para uma produção artística ligada à cultura medieval. Com base nela e nos conhecimentos que adquiriste em sala de aula, responde às seguintes questões.**

1. Identifica o tipo de cantiga a que a fonte diz respeito. Justifica a tua resposta.
2. Indica o assunto tratado na cantiga.
3. Refere e explica a posição do trovador perante a dama.

### A Música na aula de História

Ao longo deste ano letivo, a música marcou presença nas aulas de História. Em diversos momentos da nossa disciplina, o recurso a esta manifestação artística serviu de introdução e/ou complemento a conteúdos abordados em sala de aula. Com base nessa experiência, responde às seguintes questões.

1. A utilização da música na disciplina de História foi uma novidade para ti?

Sim . Não .

2. Consideras que o recurso à música neste contexto foi vantajoso para o teu processo de aprendizagem? Justifica.

---

---

---

3. O teu interesse nos conteúdos foi maior ou menor quando existiu espaço para a música em sala de aula? Maior interesse . Menor interesse .

3.1. Consequentemente, possibilitou uma melhor ou pior compreensão dos conteúdos?

Melhor compreensão . Pior compreensão .

4. Quando explorada como fonte, a música estimulou a tua capacidade de análise e permitiu um melhor entendimento das temáticas tratadas? Sim . Não .

4.1. Comparando a análise de outros tipos de fontes com a análise de fontes musicais, qual preferes? Outro tipo de fontes . Fontes musicais .

Porque \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Por fim, no verso desta folha, dá a tua opinião pessoal acerca do uso da música na aula de História.