U.PORTO
FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO
ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E ENSINO SECUNDÁRIO

O Ensino da Geografia através da Música:
Entre letras e canções contemporâneas portuguesas

Carolina Cardoso da Silva

M

2026

Carolina Cardoso da Silva

O Ensino da Geografia através da Música: Entre letras e canções contemporâneas portuguesas

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares e coorientada pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

“A educação é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”

Nelson Mandela

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 7
Agradecimentos 8
Resumo 10
Abstract 11
Índice de Figuras 12
Índice de Tabelas 13
Índice de Gráficos 14
Lista de abreviaturas e siglas 16
Introdução 18
1. Enquadramento teórico 21
1.1. A Geografia escolar e a necessidade de inovação pedagógica 22
1.1.1. Os atuais desafios no ensino da Geografia 23
1.1.2. Inovação pedagógica no ensino da geografia 29
1.2. A Música e o desenvolvimento humano 36
1.2.1. O conceito de música 37
1.2.2. A música e o desenvolvimento cognitivo 38
1.2.3. A música como recurso para a construção de conhecimento 40
1.3. O potencial didático da música no ensino da Geografia 43
1.3.1. A música como elemento do quotidiano dos jovens 44
1.3.2. O potencial motivador da música no ensino da geografia 46
1.3.3. A relação entre a motivação e a aprendizagem significativa 48
1.3.4. A letra da música como recurso didático e interdisicplinar no ensino da geografia 51
1.3.5. O contributo da música para o desenvolvimento do pensamento crítico 53
1.4. As letras das músicas contemporâneas portuguesas como instrumento de leitura do mundo 55
1.4.1. A letra da música e o seu potencial de análise e reflexão sobre a sociedade contemporânea 56
1.4.2. O potencial das músicas contemporâneas portuguesas para abordar conteúdos curriculares da disciplina de Geografia 57
2. O Contexto Educativo 59
2.1. Enquadramento 59

2.1.1. O Externato Santa Clara 60
2.1.2. O perfil das turmas lecionadas 66
3. Estudo Empírico: Metodologia 70
3.1. Nota prévia 70
3.2. Instrumentos de recolha de dados 72
3.3. Procedimentos de análise dos dados 76
4. Análise e discussão dos resultados 78
4.1. Caracterização das atividades desenvolvidas e dos hábitos musicais dos alunos 79
4.2. Análise dos Questionários Iniciais (QI) 85
4.2.1. QI "A Madrugada que eu esperava" da Bárbara Tinoco 91
4.2.2. QI "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes 94
4.2.3. QI "Deslocado" dos NAPA e "Mãe África" do Badoxa 101
4.2.4. QI "Chelas" da Sara Correia 105
4.2.5. Q.I "Sr. Guarda" do Plutónio 110
4.3. Questionários de *feedback* 118
4.3.1. Questionários de *feedback* do final das atividades 118
4.3.2. Questionário de *feedback* de final de ano 129
Considerações Finais 136
Referências Bibliográficas 139
Anexos 146

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex to this work.

Porto, 2026

Carolina Cardoso da Silva

Agradecimentos

A concretização desta etapa não seria possível sem o apoio, a colaboração, auxílio, dedicação e carinho de todas as pessoas que fizeram parte deste longo percurso académico e que contribuíram para que este momento se tornasse possível.

À minha família, sempre, o meu mais profundo agradecimento. Se existe algo difícil de colocar em palavras é a gratidão que sinto por vocês. Obrigada por todo o apoio, carinho e compreensão. Um agradecimento muito especial aos meus pais, Manuela e Filipe, por serem o meu porto seguro, por nunca deixarem de acreditar em mim e por me acompanharem sempre. Ao meu irmão, Miguel, obrigada pela presença, pelo apoio e por todas as pequenas coisas que, mesmo sem saber, tornaram este caminho mais leve. Ao meu avô, Joaquim, obrigada por todo o carinho e amor que sempre me transmitiu.

À Professora Laura por todos os ensinamentos, desafios e aulas que foram muito mais do que conteúdos académicos. Obrigada por toda a ajuda, acolhimento e partilha de conhecimento. A cada professor que, ao longo destes anos, me fez refletir, questionar e olhar para a Geografia e para o ensino de uma forma diferente, o meu agradecimento.

À Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que foi casa durante os meus cinco anos no ensino superior, que me viu crescer ao longo deste tempo e que ajudou a formar a profissional que sou hoje.

Ao Professor Filipe, expresso o meu sincero agradecimento por todo o acompanhamento, disponibilidade e dedicação ao longo desta etapa. Obrigada por cada orientação, conselho e palavra de incentivo, por todos os momentos que me fizeram questionar, melhorar e crescer enquanto professora.

Ao Externato Santa Clara e aos seus excelentes profissionais, agradeço pela forma como me recebeu e integrou ao longo desta etapa. Obrigada pela confiança e pela oportunidade de vivenciar o quotidiano escolar para além da sala de aula, permitindo-me crescer não só enquanto professora, mas também enquanto pessoa.

À Mónica Costeira, por toda a disponibilidade, pelas horas dedicadas, pelo incentivo constante e pela ajuda preciosa ao longo de todo este processo. Obrigada por estares

presente, por todas as palavras certas nos momentos certos e por todo o apoio que tornou este caminho mais fácil de percorrer.

Ao Diogo e ao Daniel, pela amizade que nasceu na faculdade e que tornou todo este percurso muito mais especial e com significado. Obrigada pelas conversas, risos, desabafos, mas sobretudo, por serem aquelas pessoas que estão sempre lá. Levo desta etapa também a sorte de vos ter conhecido.

À Ana, que cresceu comigo e que me acompanhou por todas as etapas da minha vida. Obrigada por teres visto tantas versões de mim, por teres estado presente nas minhas mudanças, conquistas, dúvidas e dificuldades e por, ao longo de todos estes anos, continuares ao meu lado.

À Lia e à Verónica, por todos os momentos que fomos partilhando ao longo destes anos. Obrigada pela amizade, pelo carinho, pelas longas conversas e por todos aqueles pequenos momentos que muitas vezes, sem nos apercebermos, tornam as nossas vidas mais felizes e leves. A vossa presença nesta caminhada tornou-a, sem dúvida, mais bonita.

A todos os citados em cima, à restante família e amigos, um simples “obrigada” nunca será o suficiente para traduzir toda a gratidão que sinto por vos ter ao meu lado.

Resumo

O presente relatório de estágio foi desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizada no Externato Santa Clara, no Porto, durante o ano letivo de 2025/2026. O estudo incidiu sobre a utilização de letras de canções portuguesas contemporâneas como recurso didático no ensino da Geografia, envolvendo duas turmas do Curso Técnico de Turismo, de 10º e 11º anos. Neste estudo procurou-se analisar o potencial da música para promover o interesse e a motivação dos alunos, bem como para apoiar a compreensão de conteúdos e conceitos geográficos, focando igualmente na formação de cidadãos críticos e conscientes.

A investigação articulou procedimentos de natureza quantitativa e qualitativa, recorrendo à aplicação de questionários iniciais e de *feedback*, através do *Google Forms*, bem como à observação e ao registo de anotações durante e após as atividades desenvolvidas. As canções selecionadas foram escolhidas para abordar diferentes conteúdos e problemáticas, nomeadamente população, natalidade, migrações, território, espaço urbano, diferenciação social e problemas ambientais, privilegiando-se a análise das letras e o estabelecimento de relações com os conteúdos curriculares.

Os resultados evidenciaram uma perceção globalmente positiva dos alunos relativamente à utilização da música, destacando-se o seu contributo para tornar as aulas mais interessantes e motivadoras, bem como a possibilidade de estabelecer relações entre os conteúdos geográficos e diferentes dimensões da realidade social. Embora tenham sido identificadas algumas dificuldades na interpretação das letras e na articulação de determinadas músicas com os conteúdos geográficos, estas não comprometeram globalmente a apreciação das atividades. Conclui-se, assim, que a música (associada às respetivas letras) pode constituir um recurso didático complementar no ensino da Geografia, quando esta é selecionada de forma criteriosa e acompanhada por atividades de análise, reflexão e de construção de relações com os conteúdos lecionados.

Palavras-chave: Ensino, Geografia, Músicas, Letras, Prática de Ensino Supervisionada.

Abstract

This internship report was developed within the scope of the Supervised Teaching Practice of the Master's Degree in Geography Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, carried out at Externato Santa Clara, in Porto, during the 2025/2026 academic year. The study focused on the use of contemporary Portuguese song lyrics as a teaching resource in Geography teaching, involving two classes of the Technical Course in Tourism, from the 10th and 11th grades. In this study, we sought to analyze the potential of music to promote students' interest and motivation, as well as to support the understanding of geographical content and concepts, also focusing on the formation of critical and conscious citizens.

The research combined quantitative and qualitative procedures, using initial and feedback questionnaires via Google Forms, as well as observation and note-taking during and after the activities. The selected songs were used to address different themes and issues, including population, birth rate, migration, territory, urban space, social differentiation, and environmental problems, prioritizing the analysis of the lyrics and the establishment of connections with curricular content.

The results showed a generally positive perception among students regarding the use of music, highlighting its contribution to making classes more interesting and motivating, as well as the possibility of establishing relationships between geographical content and different dimensions of social reality. Although some difficulties were identified in the interpretation of the lyrics and in the articulation of certain songs with geographical content, these did not compromise the overall appreciation of the activities. It can be concluded, therefore, that music (associated with its lyrics) can constitute a complementary didactic resource in the teaching of Geography, when it is carefully selected and accompanied by activities of analysis, reflection, and the construction of relationships with the content being taught.

Keywords: Teaching, Geography, Music, Lyrics, Supervised Teaching Practice.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – PRINCÍPIOS DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM. 32
FIGURA 2 – EXEMPLOS DE METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM. 33
FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DOS POLOS DE ENSINO DO EXTERNATO SANTA CLARA. 62
FIGURA 4 – EDIFÍCIO DO POLO 1 DO EXTERNATO SANTA CLARA. 63
FIGURA 5 – ETAPAS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM RECURSO À MÚSICA. 73

Índice de Tabelas

TABELA 1 – CARACTERIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS. 79
TABELA 2 – ENQUADRAMENTO CURRICULAR E PEDAGÓGICO DAS ATIVIDADES. 80
TABELA 3 – CONTEÚDOS E TEMÁTICAS GEOGRÁFICAS ASSOCIADAS ÀS MÚSICAS. 89
TABELA 4 – ARTICULAÇÃO ENTRE AS AE E OS TEMAS/CONCEITOS QUE OS ALUNOS ASSOCIAM À GEOGRAFIA. .. 90
TABELA 5 – APRECIAÇÃO DAS MÚSICAS. 119
TABELA 6 – POTENCIAL MOTIVADOR DA MÚSICA. 121
TABELA 7 – CONTRIBUTO DA MÚSICA PARA A COMPREENSÃO DOS CONTEÚDOS. 123
TABELA 8 – DIFICULDADES MAIS FREQUENTES NA REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES. 124
TABELA 9 – PONTOS FORTES DAS ATIVIDADES. 125
TABELA 10 – PONTOS FRACOS DAS ATIVIDADES. 126
TABELA 11 – AVALIAÇÃO GLOBAL DAS ATIVIDADES. 128
TABELA 12 – APRECIAÇÃO DA UTILIZAÇÃO DA MÚSICA EM SALA DE AULA. 132
TABELA 13 – INTERESSE E MOTIVAÇÃO PROPORCIONADOS PELA MÚSICA. 132
TABELA 14 – CONTRIBUTO DA MÚSICA PARA A APRENDIZAGEM. 133
TABELA 15 – GÉNEROS MUSICAIS HABITUALMENTE OUVIDOS PELOS ALUNOS. 252
TABELA 16 – EMOÇÕES E SENTIMENTOS DESPERTADOS PELA MÚSICA. 255

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Provérbios selecionados pelos alunos. 92

Gráfico 2 – Interpretação da expressão "48 voltas ao sol". 93

Gráfico 3 – Achas que a mudança do papel social da mulher contribuiu para a descida da TBN?. 96

Gráfico 4 – Possíveis medidas governamentais de incentivo à parentalidade. 97

Gráfico 5 – Significado atribuído à saia (da Carolina). 98

Gráfico 6 – Relação entre a música, a transformação do papel social da mulher e a evolução da TBN. 100

Gráfico 7 – Identificação do tipo de migração na música *Deslocado.* 103

Gráfico 8 – Identificação do tipo de migração que pode estar presente na música *Mãe África*... 104

Gráfico 9 – Perceção sobre a discriminação dos moradores dos bairros. 107

Gráfico 10 - Quais são as palavras, expressões, formas de se vestir ou de se apresentar que identificas na música que a Sara tem de *deixar de usar*? 108

Gráfico 11 – Novos temas e problemáticas abordadas por Plutónio. 112

Gráfico 12 – Perceção sobre as principais causas dos incêndios em Portugal. 114

Gráfico 13 – Medidas propostas pelos alunos para a prevenção dos incêndios em Portugal. 115

Gráfico 14 – Preferência dos alunos relativamente às aulas e atividades. 131

Gráfico 15 – Distribuição da turma do Recorrente por género. 146

Gráfico 16 – Intenção da continuidade de estudo na turma do Recorrente. 146

Gráfico 17 – Distribuição da turma do Recorrente por nacionalidade. 147

Gráfico 18 – Realização do Exame Nacional de Geografia A na turma do Recorrente. 147

Gráfico 19 – Distribuição da turma T2 por género. 148

Gráfico 20 – Distribuição da turma T2 por idades. 148

Gráfico 21 – Distribuição da turma T2 por condição socioeconómica. 149

Gráfico 22 – Distribuição da turma T2 por nacionalidades. 149

Gráfico 23 – Realização do Exame Nacional de Geografia A na turma T2. 150

Gráfico 24 – Distribuição da turma T3 por género. 150

Gráfico 25 – Distribuição da turma T3 por idades. 151

Gráfico 26 – Distribuição da turma T3 por condição socioeconómica. 151

Gráfico 27 – Distribuição da turma T3 por nacionalidades. 152

Gráfico 28 – Frequência do "consumo" musical dos alunos. 251

Gráfico 29 – Origem/Nacionalidade das músicas habitualmente ouvidas. 253

Gráfico 30 – Conheces o/a cantor(a)? 253
Gráfico 31 – Conheces a(s) música(s)? 254
Gráfico 32 – Emoções e sentimentos despertados pela música. 254
Gráfico 33 - Na sociedade em geral, a mulher carrega mais o "peso" dos filhos e das tarefas domésticas do que os homens? 256
Gráfico 34 – Divisão das responsabilidades domésticas e dos cuidados com os filhos no contexto familiar dos estudantes. 256
Gráfico 35 – A Carolina tornou-se na mulher que foi ensinada a ser? 257
Gráfico 36 – Experiências migratórias no contexto familiar. 257
Gráfico 37 – Identificação da região de origem da "casa" representada na música *Deslocado.* . 258
Gráfico 38 – Representações e conceitos associados ao "bairro". 258
Gráfico 39 – Achas que a forma que a cantora descreve as formas de se apresentar, de falar e de se vestir tem relação com o bairro? 259
Gráfico 40 – Achas que a vivência de uma pessoa negra e de uma pessoa branca podem ser equivalentes? 259
Gráfico 41 – Transcreve dois versos onde o Plutónio denuncia a discriminação racial por parte das autoridades. 260
Gráfico 42 – Perceção do reconhecimento dos bombeiros. 260
Gráfico 43 – Perceção sobre a dificuldade da profissão de bombeiro – transcrição de versos. .. 261
Gráfico 44 – Interpretação do verso "Tentem chamar o Ronaldo para apagar o fogo". 261

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP ..... FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.P ..... UNIVERSIDADE DO PORTO

U. PORTO ..... UNIVERSIDADE DO PORTO

RE ..... RELATÓRIO DE ESTÁGIO

MEG ..... MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

ESC ..... EXTERNATO SANTA CLARA

PES ..... PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

T2 ..... TURMA DE TÉCNICO DE TURISMO DE 11º ANO

T3 ..... TURMA DE TÉCNICO DE TURISMO DE 10º ANO

NEE ..... NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

CPCJ ..... COMISSÃO DE PROTEÇÃO DE CRIANÇAS E JOVENS

FSE ..... FUNDO SOCIAL EUROPEU

CEF ..... CURSOS DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

RVCC ..... RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS

PE ..... PROJETO EDUCATIVO

EQAVET ..... QUADRO DE REFERÊNCIA EUROPEU DE GARANTIA DA QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

CLIL ..... *CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING*

FCT ..... FORMAÇÃO EM CONTEXTO DE TRABALHO

IA ..... INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

OCDE ..... ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO

UGI ..... UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL

AE ..... APRENDIZAGENS ESSENCIAIS

PASEO ..... PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA

DAC ..... DOMÍNIOS DE AUTONOMIA CURRICULAR

SIG ..... SISTEMAS DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA

SE ..... SISTEMA EDUCATIVO

QI ..... QUESTIONÁRIO INICIAL

QF ..... QUESTIONÁRIO DE *FEEDBACK*

QFG ..... QUESTIONÁRIO DE *FEEDBACK* GERAL

RAM ..... REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA

RAA ..... REGIÃO AUTÓNOMA DOS AÇORES

CEE ..... COMUNIDADE ECONÓMICA EUROPEIA

UE ..... UNIÃO EUROPEIA

ICNF ..... INSTITUTO DE CONSERVAÇÃO DA NATUREZA E DAS FLORESTAS

TBN ..... TAXA BRUTA DE NATALIDADE

CPLP ..... COMUNIDADE DOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Introdução

O presente Relatório de Estágio integra-se no Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no Externato Santa Clara, no Porto. O estudo incide sobre a utilização de letras de algumas canções portuguesas contemporâneas como recurso didático para turmas de 10º e 11º anos do Curso Técnico de Turismo. O objetivo principal centra-se em analisar o impacto da música na motivação e na compreensão de conteúdos geográficos, fomentando a reflexão e o pensamento crítico dos estudantes sobre diversas problemáticas da nossa sociedade. A escolha deste recurso resulta da sua grande presença no quotidiano dos jovens e da possibilidade de estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e as suas referências culturais, experiências e conhecimentos prévios (Ausubel, 1982). Neste sentido, a letra das canções pode constituir um ponto de partida para a análise e discussão de diferentes fenómenos e problemas com interesse geográfico, social e ambiental. A pertinência desta abordagem prende-se, assim, com a possibilidade de aproximar os conteúdos geográficos da realidade dos alunos, tornando-os mais significativos e favorecendo a construção de novas aprendizagens a partir de conhecimentos previamente adquiridos.

As canções selecionadas, maioritariamente de artistas portugueses contemporâneos e publicadas sobretudo a partir de 2015, permitiram abordar diferentes conteúdos das Aprendizagens Essenciais, nomeadamente população, natalidade, migrações, território, espaços urbanos e rurais, diferenciação social e problemas ambientais. A utilização da música foi concretizada através de momentos de escuta, interpretação, análise e reflexão, procurando que os alunos estabelecessem relações entre as mensagens das canções e os conceitos geográficos trabalhados. Importa, contudo, considerar que estas obras não foram produzidas com uma finalidade educativa, pelo que a sua utilização em contexto escolar exige uma seleção criteriosa e uma adequada mediação do professor.

Neste sentido, para além do objetivo geral de analisar o potencial da utilização de letras de canções portuguesas contemporâneas no ensino da Geografia, procurou-se:

1) Analisar o interesse manifestado pelos alunos perante a utilização da música nas aulas de Geografia;
2) Compreender o seu contributo para a motivação dos alunos nos diversos conteúdos abordados;
3) Analisar a capacidade dos alunos para estabelecer relações entre a letra das canções e os conteúdos e conceitos geográficos;
4) Identificar as principais potencialidades e dificuldades associadas à utilização deste recurso em contexto de sala de aula;
5) Refletir sobre as condições necessárias à sua utilização pedagógica no ensino da Geografia.

A investigação desenvolvida assumiu uma abordagem de natureza quantitativa e qualitativa, recorrendo a diferentes procedimentos de recolha de informação. Foram aplicados questionários através da plataforma *Google Forms*, em diferentes momentos das atividades, nomeadamente questionários iniciais, destinados a identificar conhecimentos prévios e primeiras interpretações dos alunos, e questionários de *feedback*, orientados para a apreciação das atividades e para a perceção dos alunos relativamente ao interesse, à motivação e ao contributo da música para a aprendizagem. Estes dados foram complementados pela observação e pelo registo de anotações realizadas durante e após as atividades, permitindo apoiar a interpretação dos resultados obtidos.

O presente RE encontra-se organizado em quatro capítulos, antecedidos pela presente introdução e seguidos das considerações finais. O primeiro capítulo, é dedicado ao enquadramento teórico, apresenta os principais contributos da literatura que sustenta o estudo, abordando a Geografia escolar e a inovação pedagógica, a relação entre a música e o desenvolvimento humano, o potencial didático da música no ensino da Geografia e, por último, as letras de canções contemporâneas portuguesas enquanto possibilidade de leitura e interpretação do mundo.

O segundo capítulo apresenta o contexto educativo em que decorreu a PES, caracterizando o Externato Santa Clara e as turmas envolvidas no estudo.

O terceiro capítulo é dedicado à metodologia, apresentando os procedimentos e instrumentos de recolha de dados, bem como a caracterização e fundamentação das atividades desenvolvidas com recurso à música.

Por fim, o quarto capítulo apresenta, analisa e discute os resultados obtidos, articulando os dados recolhidos com os objetivos definidos e com o enquadramento teórico apresentado. Nas considerações finais são sintetizados os principais resultados e reflexões decorrentes do trabalho desenvolvido, bem como as limitações identificadas e algumas possibilidades de aprofundamento desta abordagem em futuras práticas pedagógicas.

1. Enquadramento teórico

O enquadramento teórico e a revisão da literatura constitui um elemento fundamental da presente investigação-ação que integra a nossa PES, permitindo fundamentar o tema de estudo em termos concetuais, sustentar as opções pedagógicas e metodológicas, assim como os recursos adotados nas aulas lecionadas no Externato Santa Clara.

Através da análise da literatura científica, procura-se: i) compreender o potencial didático da música e respetivas letras na construção de conhecimento, enquanto metodologia inovadora; ii) verificar o seu contributo para a aprendizagem e para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos; iii) fundamentar a utilização das letras das músicas contemporâneas portuguesas enquanto recurso didático tendo em conta os pontos abordados. Para responder a estes objetivos, a revisão bibliográfica encontra-se organizada em quatro sub-capítulos e respetivos itens, que estabelecem uma progressão e sequência entre os principais conceitos que sustentam a investigação.

O primeiro subcapítulo incide sobre a Geografia escolar e a necessidade de inovação pedagógica, refletindo sobre os atuais desafios da disciplina e sobre a importância de adotar estratégias e recursos pedagógicos inovadores e diferenciados. O segundo subcapítulo centra-se na música e na relação desta com o desenvolvimento humano, analisando o seu contributo para os processos cognitivos e para a construção do conhecimento. O terceiro subcapítulo é dedicado à exploração do potencial didático da música no ensino da Geografia, destacando o seu papel enquanto recurso motivador, interdisciplinar e potenciador do pensamento crítico. Por último, no quarto subcapítulo abordam-se as letras das músicas contemporâneas portuguesas como instrumento de leitura do mundo, evidenciando o seu valor enquanto "documentos" culturais capazes de favorecer a compreensão crítica de fenómenos geográficos, históricos e sociais.

Desta forma, a revisão da literatura procura construir um percurso teórico que, partindo da necessidade de inovação no ensino da Geografia face aos atuais desafios da disciplina, conduz à fundamentação da utilização das letras das música, especialmente letras de músicas contemporâneas portuguesas, como recurso didático com potencial para interpretar a realidade e aproximar a Geografia do quotidiano dos alunos.

1.1. A Geografia escolar e a necessidade de inovação pedagógica

O ensino da Geografia tem sido marcado por constantes transformações decorrentes das mudanças sociais, tecnológicas e educativas que caracterizam a sociedade contemporânea, que necessariamente devem ser incorporadas no Sistema Educativo (SE), de forma a responder aos novos problemas ditados pelo mundo atual, traduzidos por "(…) conhecimentos que nos permitem resolver problemas vitais do dia-a-dia (…) que nos ensinam a *pensar o espaço* para podermos *compreender o mundo* que nos rodeia e *agir no meio* de forma consciente" (Cachinho, 2004, p.11).

Neste contexto, a escola é desafiada a abordar conhecimentos, capacidades e atitudes - ou seja, competências centrais definidas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO, 2017) – que devem ser reconfiguradas "(…) para responder às exigências destes tempos de imprevisibilidade e de mudanças aceleradas" (ob.cit, p.7).

Assim, os próprios conteúdos ditados pelas Aprendizagens Essenciais (AE) - enquanto documentos de orientação curricular base para a planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem das disciplinas nos diferentes anos de escolaridade - devem acompanhar os "sinais do tempo", explicitando:

a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos);

b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender);

c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina — na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas — num dado ano de escolaridade[1].

Mas se as AE ditam os conceitos dos temas e subtemas, neste caso, geográficos, a lecionar, também definem a sua operacionalização, designadamente os conhecimentos,

[1] . Direção Geral da Educação, https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0.

capacidades e atitudes que os alunos devem adquirir, assim como sugerem ações estratégicas de ensino, ou seja, exemplos de ações a desenvolver na disciplina. As AE constituem, assim, um documento fundamental que orienta o contexto disciplinar de cada ano de escolaridade, em articulação com o PASEO.

Assim, se os conteúdos definidos nas AE tentam acompanhar e atualizar os temas específicos e pertinentes da Geografia, sugerem igualmente práticas pedagógicas que consigam responder às atuais necessidades dos alunos, promovendo aprendizagens significativas, o desenvolvimento do pensamento crítico e a aproximação dos conteúdos curriculares ao quotidiano dos estudantes. No entanto, Macedo, Oliveira e Silva (2020, p.303) defendem que a Geografia precisa de uma constante inovação das suas práticas pedagógicas, por se tratar de uma ciência dinâmica, que estuda a complexidade de relações entre a sociedade e a natureza no espaço geográfico.

Neste contexto, torna-se essencial a implemação de estratégias e recursos que despertem o interesse dos discentes, de modo a favorecer uma participação ativa no seu processo de ensino-aprendizagem. Assim, é importante refletir sobre os atuais desafios do ensino da Geografia e sobre a necessidade de inovação pedagógica como respostas às exigências e às transformações da educação contemporânea.

1.1.1. Os atuais desafios no ensino da Geografia

A *Carta Internacional sobre Educação Geográfica* (IGU-UGI, 2016), expressando a importância da Geografia para a Educação, é um documento essencial para compreendermos a visão atual da União Geográfica Internacional (UGI), associação científica internacional que promove o estudo e a coordenação de pesquisas e o ensino da Geografia no mundo[2]. Nesse sentido, consideramos importante iniciar este item do nosso Relatório de Estágio (RE) por uma breve súmula dos aspetos mais significativos deste documento.

[2]. Para mais informações, consultar: https://pt.council.science/member/igu-international-geographical-union/

Salientando o contributo da Geografia para a Educação, esta "carta" salienta que "(…) studying geography helps people to understand and appreciate how places and landscapes are formed, how people and environments interact, the consequences that arise from our everyday spatial decisions, and Earth's diverse and interconnected mosaic of cultures and societies" (IGU-UGI, 2016, p.3). Nesse sentido a Geografia deve ser considerada

> (…) a vital subject and resource for 21st century citizens living in a tightly interconnected world [enabling] us to face questions of what it means to live sustainably in this world [and] understand human relationships and their responsibilities to both the natural environment and to others. (…) Geographical education is vital to equip the next generation of people with the knowledge, skills, attitudes, and practices to value, care, and make reasoned decisions for the planet (Ob. cit., p.4).

Continuando a explorar este documento, focando agora os desafios contemporâneos que a Geografia ajuda a perceber, são referidas questões/problemas

> (…) such as climate change, food security, energy choices, overexploitation of natural resources and urbanization. (…) Building on people's own experiences, learning geography helps them to formulate questions, develop their intellectual skills and respond to issues affecting their lives. It introduces them not only to key 21st century skills but also to distinctive investigative tools such as maps, fieldwork and the use of powerful digital communication technologies such as Geographic Information Systems (GIS) (ibidem).

Na sequência destes aspetos introdutivos, a UGI propõe um Plano de Ação Internacional baseado firmemente em cinco pontos essenciais – embora possam ser adaptados para responder às prioridades locais e/ou nacionais -, de forma que todas as pessoas possam usufruir de um ensino da Geografia de elevada qualidade. Neste contexto, sublinhamos apenas o primeiro, que destaca os argumentos que fundamentam a importância da educação geográfica (UGI, 2016, p.6, nossa tradução e sublinhado):

- Uma vez que a localização é um fator fundamental na vida, especialmente numa era de globalização e da *internet*, a geografia, com o seu enfoque na variabilidade espacial, proporciona uma perspetiva muito prática e útil sobre a vida quotidiana.
- A geografia é a disciplina em que se baseia o conhecimento sobre locais e regiões. A valorização de contextos e circunstâncias únicos num mundo interligado ajuda a aprofundar a nossa compreensão da diversidade humana.

- A geografia ocupa-se tanto do âmbito local como do global, bem como das interligações entre estas escalas da experiência humana.
- A geografia ocupa-se das interações entre o ser humano e o ambiente no contexto de locais e lugares específicos, bem como de questões que apresentam uma forte dimensão geográfica, tais como os riscos naturais, as alterações climáticas, o abastecimento energético, a migração, o uso do solo, a urbanização, a pobreza e a identidade. A geografia constitui uma ponte entre as ciências naturais e as ciências sociais e promove o estudo «holístico» dessas questões.
- A geografia ajuda as pessoas a pensar de forma crítica sobre um modo de vida sustentável, tanto a nível local como global, e sobre como agir em conformidade. A geografia é muito mais do que a aprendizagem de muitos factos e conceitos. O seu foco reside nos padrões e processos que nos ajudam a compreender um planeta em constante mudança.
- Os conhecimentos e competências geográficas, especialmente quando mediados por tecnologias geoespaciais, oferecem oportunidades únicas para compreender o mundo moderno. Em conjunto, constituem um conjunto de competências inestimáveis do século XXI, tanto para o presente como para o futuro.

Nestes seis pontos, consideramos que estão resumidos vários aspetos essenciais da Geografia atual, desde: conceitos nucleares como a localização, variabilidade espacial e escalas de análise; passando pela sua definição enquanto ciência holística centrada no estudo das interações entre o ser humano e o ambiente; os temas/problemas que atualmente são mais pertinentes e desafiantes; a orientação para uma educação significativa, orientada para a área de vivência/quotidiano dos alunos e baseada no desenvolvimento do pensamento crítico; e a utilização da geotecnologias. Neste contexto e de acordo com Simm, Marvell & Mellor (2021, p.479), "Geography can be viewed as a key facilitating subject which has an important role in equipping students and researchers with the skills to confront problems and to work towards solutions". Neste sentido, podemos considerar que os desafios que atualmente se colocam ao ensino da Geografia, resultam das transformações que têm vindo a marcar a sociedade atual, influenciando profundamente a escola e todo o processo de ensino-aprendizagem. Assim, importa compreender de que forma estas mudanças condicionam o ensino da Geografia e quais são os principais desafios que se colocam aos professores desta disciplina.

Entre estes destacam-se i) os desafios derivados do panorama sociocultural, em que o conhecimento cresce exponencialmente marcado pela crescente utilização da *internet*, não esquecendo as implicações associadas, por exemplo, ao impacto da pandemia COVID-19, desencadeando dificuldades de concentração e de motivação; ii) os desafios associados ao PASEO e legislação associada, fomentando teorias de aprendizagem como o Construtivismo; iii) e, por fim, os desafios específicos da própria disciplina, relacionados com as limitações do ensino tradicional, a complexidade da transposição didática dos conhecimentos geográficos e a necessidade de aproximar os conteúdos curriculares da realidade do dia-a-dia dos estudantes.

i) De acordo com Lynch *et al*. (2008), o processo de ensino-aprendizagem não pode ignorar atualmente os espaços relacionais tecnologicamente mediados, pelo que o uso e aplicação de novas tecnologias deve ser parte intrínseca da educação geográfica. A própria UNESCO salientava em 1998 (p.70) que "(...) se os métodos de aquisição de conhecimento dentro e fora da escola se tornarem muito diferentes, a escola acabará por entrar numa crise de legitimidade". Ou seja, se no seu quotidiano as crianças e jovens vivem rodeados de tecnologia, é essencial que a escola e os professores se familiarizem com as ferramentas contemporâneas, ou podem não conseguir responder às necessidades de aprendizagem dos seus alunos (Lejla, Bexheti & Betim, 2014).

A pandemia COVID-19 constituiu um dos acontecimentos mais inesperados que marcou profundamente a educação nos últimos anos, precisamente porque o Sistema Educativo não estava tecnologicamente preparado para cumprir os requisitos da educação à distância e os efeitos desta pandemia – que obrigou ao encerramento das escolas -, continuam a refletir-se. Segundo Crato (2024, p.10), os resultados das aprendizagens sofreram um retrocesso significativo, verificando-se em Portugal uma queda superior à média dos países da OCDE. Ao mesmo tempo, a experiência do ensino à distância permitiu reconhecer a importância do ensino presencial, da interação entre professor e alunos e da dimensão coletiva da aprendizagem, evidenciando que as ferramentas digitais representam um recurso importante em termos de apoio ao ensino, mas que não substituem o papel desempenhado por um professor presencialmente, nem a

riqueza das interações sociais que ocorrem em contexto escolar. (Christodoulou, 2020 citado por CRATO, 2024, p. 25).

A mesma opinião é expressa por Tavares (2023, p. 17), mas focando o problema das desigualdades enfrentadas pelos estudantes a longo prazo:

> Relativamente às consequências a longo prazo, importa pensar nas que poderão advir da falta de um conjunto de processos e atividades que as gerações mais jovens foram privadas, ficando assim em desvantagem para com outras gerações, como a falta de interação, de atividades desportivas, atividades culturais, atividades cívicas ou a experimentação de relações afetivas e amorosas. A pandemia certamente afastou um conjunto de alunos e famílias da escola, tendo em alguns casos inclusive levado ao abandono, agudizando um conjunto de desigualdades sociais que não devem ser ignoradas quando se reflete e constroem políticas públicas. Pensar no acesso à tecnologia, na sua universalidade e em como poderá ser utilizada enquanto uma ferramenta de combate às desigualdades sociais poderá ser um começo de ponderação. Conclui-se, portanto, que a base estrutural das desigualdades não se modificou, apenas acentuou e delimitou as suas fronteiras.

Por outro lado, a rápida evolução tecnológica veio transformar profundamente a forma como os alunos acedem à informação, como constroem o seu conhecimento e como percecionam a leitura do mundo. O fácil e livre acesso à *internet*, às redes sociais e, mais recentemente, à IA passaram a fazer parte e a marcar uma grande presença no quotidiano dos jovens - embora permaneçam as desigualdades na disponibilidade das tecnologias necessárias - proporcionando um acesso praticamente imediato a um grande volume de informação que muitas vezes não é filtrada e nem adequada para os jovens. Contudo, como refere Christodoulou (2020, citado por Crato, 2024, p. 25), o fácil acesso à informação não substitui o conhecimento, muito pelo contrário, exige de todos aqueles que usam a *internet*, especialmente na educação, que desenvolvam competências que lhes permitam selecionar, interpretar e avaliar criticamente os conteúdos a que têm acesso (Crato, 2024, p.32). Neste contexto, o papel da escola deixa de se centrar apenas na transmissão de conhecimentos, assumindo uma grande responsabilidade para desenvolver capacidades de pensamento crítico, análise e utilização consciente da informação.

ii) A estas mudanças socioculturais associadas ao poder das tecnologias, associam-se as Teorias de Aprendizagem e as estratégias de ensino expressas nos documentos

legislativos, que, genericamente, defendem o Construtivismo. Afastando-se do ensino tradicional, o Construtivismo:

> "(…) propõe que o aluno participe ativamente [no processo de aprendizagem], mediante a experimentação, a pesquisa em grupo, o estímulo, a dúvida, o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A partir de sua ação, vai estabelecendo as propriedades dos objetos e construindo as características do mundo (Pozo, 1994, p. 24).

Neste contexto, o ensino deve ser organizado de forma a que os conhecimentos prévios adquiridos pelo aluno se tornem a base para novos conhecimentos, sendo o professor encarado como mediador do processo de aprendizagem, o que se vai refletir no comportamento dos estudantes, nomeadamente ao nível da atenção, da concentração e da motivação para aprender. Segundo Rato (2023, p.45) "(…) manter a atenção é um recurso limitado e o aluno tem um tempo médio de atenção que varia entre 10 e 20 minutos, dependendo da sua idade e nível de maturidade." A utilização de estratégias e metodologias diversificadas e ativas que o Construtivismo defende supera em parte este problema, contribuindo para a motivação dos alunos perante a disciplina, onde se tornam protagonistas e agentes ativos no processo educacional.

Assim, como referem Bada & Olusegun (2015, p.67)

> In the classroom, the constructivist view of learning can point towards a number of different teaching practices. In the most general sense, it usually means encouraging students to use active techniques (experiments, real-world problem solving) to create more knowledge and then to reflect on and talk about what they are doing and how their understanding is changing. The teacher makes sure he/she understands the students' preexisting conceptions and guides the activity to address them and then build on them.

iii) Apesar destas mudanças na sociedade e no perfil dos alunos, o ensino tradicional expositivo ainda se mantém total ou parcialmente, criando limitações às inovações que se pretendem implementar. De acordo com Kaercher (2000, citado por Correia, 2012, p. 144), muitos estudantes continuam a percecionar a disciplina de Geografia como excessivamente centrada na memorização dos seus conteúdos curriculares, sendo algo abstrato e distante da sua realidade, fortemente dependente dos livros didáticos. Embora estas limitações não sejam exclusivas da Geografia, torna-se particularmente relevante numa disciplina que procura compreender a relação entre a sociedade e o

meio ambiente. Ainda sobre este tema, Silva e Cavalcanti (2020, p.207/208) defendem que o conhecimento geográfico não deve ser apresentado como um saber abstrato e distante da realidade dos estudantes, antes pelo contrário, deve haver uma ligação entre as suas vivências e experiências e os fenómenos geográficos que os alunos estudam, para melhor compreenderem estes fenómenos tendo como exemplo o contexto em que estão inseridos, despertando o seu interesse e atenção.

A estas limitações acresce um desafio da própria disciplina: a transposição didática dos conhecimentos produzidos em contexto académico para contexto escolar, ou seja, a transformação do "saber científico" no "saber a ensinar", "(…) sofrendo metamorfoses didáticas que permitem, em contexto de sala de aula, ser transferido, assimilado e compreendido pelos estudantes" (Lemos, Soares e Pacheco, 2023, p.391). Neste contexto, a adoção de práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Geografia, como o uso da música, por exemplo, exige uma "(…) ressignificação dos conteúdos geográficos, que em ambiente pedagógico deve ser teorizado e representado, para que, de forma agradável e interessante, ocorra a ligação entre os ensinamentos geográficos e a vida cotidiana do educando (...)" (Correia e Kozel, 2009, p.78).

Perante o conjunto de desafios enumerados, torna-se evidente que o ensino da Geografia necessita de se adaptar às exigências da sociedade atual, procurando responder às novas características dos alunos e às especificidades presentes na própria disciplina, visando aproximar os conteúdos curriculares da realidade dos estudantes, promover a sua participação ativa e desenvolver o seu pensamento crítico através de aprendizagens mais significativas. É precisamente sobre esta necessidade de inovação pedagógica no ensino da Geografia que incidirá o subcapítulo seguinte.

1.1.2. Inovação pedagógica no ensino da geografia

Os desafios que atualmente caracterizam o ensino da Geografia evidenciam uma grande necessidade de repensar e inovar as práticas pedagógicas tradicionalmente usadas em contexto de sala de aula. Assim sendo, a inovação pedagógica assume um papel fundamental que procura responder às mudanças e às necessidades verificadas na

sociedade e no perfil dos alunos que se pretende alcançar no final da escolaridade obrigatória, transformando-o num cidadão:

> • munido de múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia;
>
> • livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia;
>
> • que reconheça a importância e o desafio oferecidos conjuntamente pelas Artes, pelas Humanidades e pela Ciência e a Tecnologia para a sustentabilidade social, cultural, económica e ambiental de Portugal e do mundo;
>
> • capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação;
>
> • apto a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social;
>
> • que conheça e respeite os princípios fundamentais da sociedade democrática e os direitos, garantias e liberdades em que esta assenta;
>
> • que valorize o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático;
>
> • que rejeite todas as formas de discriminação e de exclusão social. (PASEO, 2017, p. 15)

Estes designios, que constituem a "visão" do PASEO, implicam procedimentos de inovação que vão além da aplicação de novas estratégias e recursos (como o uso das tecnologias), visto que inovar pedagogicamente implica alterar o próprio Sistema Educativo e não apenas a forma como o processo de ensino-aprendizagem ocorre (Carbonell Sebarroja, 2001).

No entanto, como vimos no ponto anterior, atribuir ao aluno um papel mais ativo e autónomo na construção do próprio conhecimento, é uma caraterística essencial, ao mesmo tempo queo professor de ser entendido apenas como um "transmissor de conteúdos" e assume uma função de orientador e de mediador das aprendizagens dos estudantes. Como refere Silva (2015 citado por Paula, Silva e Nascimento, 2020, p.290/291), é necessária uma

> (…) linguagem didática que estimula a curiosidade, incentiva a participação e reconhece o estudante como sujeito-ator ativo no decurso do processo de ensino e aprendizagem, rompendo-se assim, com a visão simplista de que os alunos são meros receptáculos e agentes passivos deste decurso.

Deste modo, a aprendizagem deixa de assentar exclusivamente na transmissão de conteúdos, priveligiando processos que envolvam a participação dos alunos no desenvolvimento do próprio conhecimento, promovendo a sua curiosidade, perspetiva crítica, competência de trabalhar colaborativamente e a capacidade de comunicação.

De acordo com Hazena & Alberts (2021, p.1, nosso sublinhado), explorando um conjunto de artigos, as abordagens inovadoras no ensino da Geografia centram-se em quatro temas chave: "the value of interdisciplinary approaches, the importance of creativity in advancing learning goals, efforts to enhance interactions in the classroom, and the role of technological tools". Relativamente às práticas interdisciplinares, os autores salientam que elas desafiam alunos e professores, pois a análise de temas sob múltiplas perspetivas desenvolve o pensamento crítico dos estudantes. Salientam ainda que, nesse sentido, os geógrafos se destacam como profissionais idealmente qualificados para promover este intercâmbio, dada a forte ligação natural da geografia com áreas como a história, as ciências da natureza e a sociologia. Aliás, de acordo com Simma, Marvell & Mellorc (2021, p. 481),

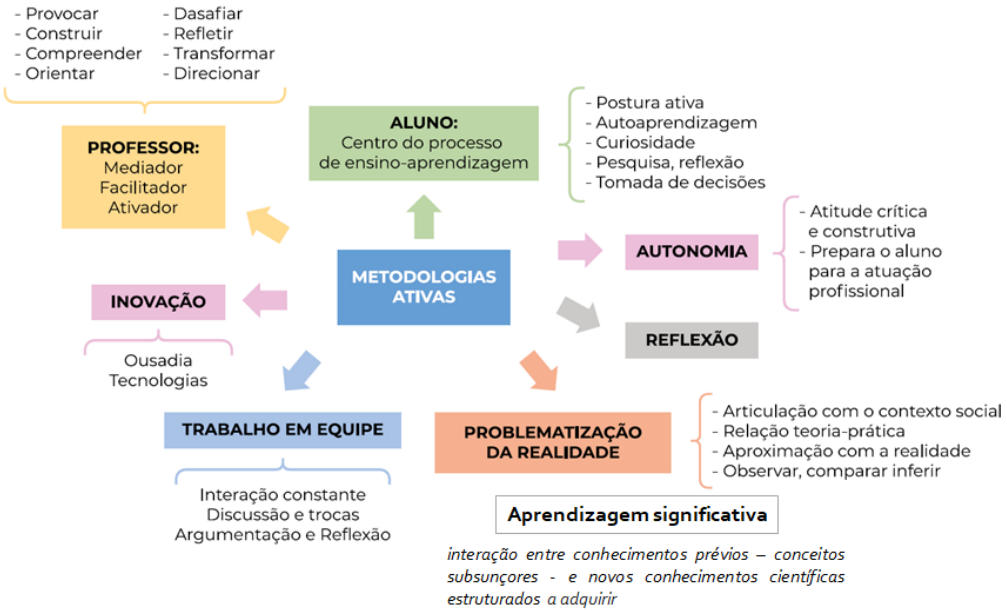
> Geography by its nature is a natural host for discussing and examining complex multivariate and disparate problems crossing disciplines, facilitating nexus thinking, and integrating ideas from cognate disciplines into a geographical perspective (…) as well as combining internal disciplinary sub-fields. The diversity of skills and knowledge possessed by Geographers means they are well placed to contribute to wicked problems.

Este item pode ser ligado ao processo de Autonomia e Flexibilidade Curricular que integra o Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho, designadamente no contexto dos Domínios de Autonomia Curricular (DAC) definidos como "áreas de confluência de trabalho interdisciplinar e ou de articulação curricular, desenvolvidas a partir da matriz curricular-base de uma oferta educativa e formativa, tendo por referência os documentos curriculares, em resultado do exercício de autonomia e flexibilidade, sendo, para o efeito, convocados, total ou parcialmente, os tempos destinados a componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas" (Diário da República, 1.ª série — N.º 129, p. 2930). Ou seja, constituem projetos que agrupam duas ou mais disciplinas,

trabalhando os alunos de uma ou mais turmas sobre um mesmo tema/problema, contribuindo com os conhecimentos específicos de cada área de conhecimento.

Sobre a importância da criatividade na promoção dos objetivos de aprendizagem, os autores "(…) provides several examples of how students used creativity to understand landscapes and to enrich their learning about the geosciences. [They] encourage us to think about creativity as an integral aspect of student learning (…) requiring that we all take a leap of imagination as we embrace new pedagogical approaches" (Hazena & Alberts, 2021, p.1). Neste contexto, a criatividade pode ser expressa ao nível das estratégias e recursos educativos utilizados no âmbito do que designamos Metodologias Ativas de ensino-apredizagem (figura 1), "(…) entendidas como práticas pedagógicas alternativas ao ensino tradicional. Em vez do ensino baseado na transmissão de informação, da instrução bancária, como criticou Paulo Freire (1970), na metodologia ativa o aluno assume uma postura mais participativa, na qual ele resolve problemas, desenvolve projetos e [propões soluções], com isso [criando] oportunidades para a construção de conhecimento" (Valente, 2018, p. 26).

Figura 1 – Princípios das metodologias ativas de aprendizagem.

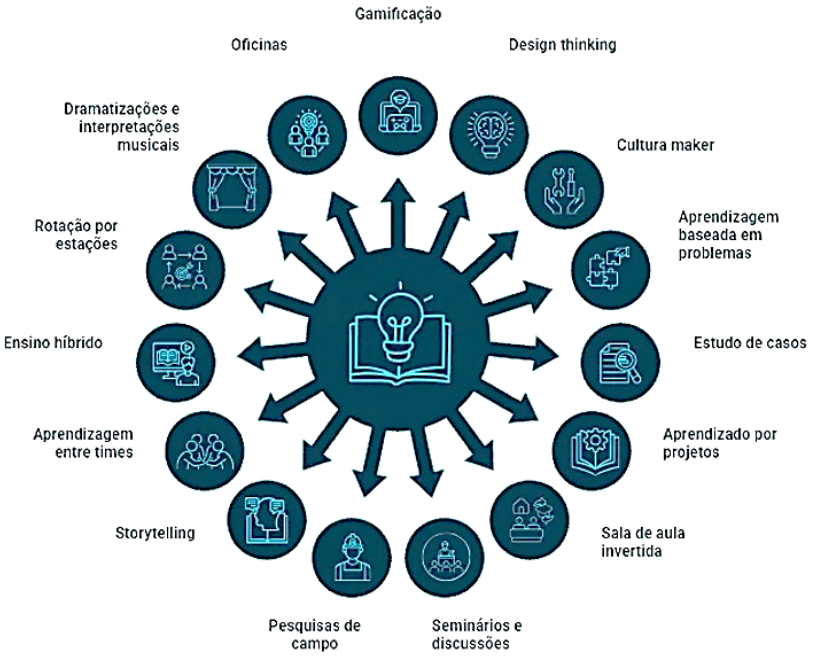


Fonte: Adaptado de: Diesel, Baldez & Martins, 2017.

Podemos referir vários exemplos destas metodologias (Figura 2), mas o mais importante é ter em conta que, em cada uma delas o aluno

> (…) passa a ter mais controle e participação efetiva na sala de aula, já que exige dele ações e construções mentais variadas, tais como: leitura, pesquisa, co mparação, observação, imaginação, obtenção e organização dos dados, elaboração e confirmação de hipóteses, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, construção de sínteses e aplicação de fatos e princípios a novas situações, planejamento de projetos e pesquisas, análise e tomadas de decisões (Diesel, Baldez & Martins, 2017, p. 274).

Figura 2 – Exemplos de Metodologias ativas de ensino-aprendizagem.



Fonte: Extraído de https://www.totvs.com/blog/instituicao-de-ensino/metodologias-ativas-de-aprendizagem/

Retomando as abordagens inovadoras no ensino da Geografia, segundo Hazena & Alberts (2021), os autores referem, em terceiro lugar, os esforços para melhorar as interações na sala de aula ou durante o trabalho de campo. Salientam a necessidade de refletir sobre novas formas de incentivar interações positivas entre os alunos, designadamente através da criação de uma variedade de funções específicas que lhes são atribuídas. “In this case, students support one another in a collective endeavor that asks different students to be in charge of different aspects of the class’ success. This not only requires students to be active participants in the class but also asks students to rely on and support one another in achieving collective goals” (Ob. cit., p1).

Ou seja, estamos a falar do trabalho colaborativo e na sua importância ao nível do desenvolvimento da:

1) socialização (o que inclui aprendizagem de modalidades comunicacionais e de convivência), controle dos impulsos agressivos, adaptação às normas estabelecidas (incluindo a aprendizagem relativa ao desempenho de papéis sociais) e superação do egocentrismo (por meio da relativização progressiva do ponto de vista próprio);
2) aquisição de aptidões e habilidades (incluindo melhoras no rendimento escolar);
3) aumento do nível de aspiração escolar. (Coll Salvador (1994) e Colaço (2004), citado por Damiani, 2008, p. 222).

Por último, Hazena & Alberts (2021) abordam como tema chave o papel das ferramentas tecnológicas na melhoria das experiências de aprendizagem dos alunos em Geografia, referindo que vários autores salientam a necessidade de integrar a tecnologia SIG no currículo de geografia - para além das já habituais aplicações como o *Gooogle Earth*, *Google Maps* ou softwares de áudio e vídeo – considerando que "(…) GIS can provide applied solutions to specific geographic problems, while simultaneously reinforcing geographic ways of thinking" (Ob. Ct., p.2).

Podemos considerar que estas quatro abordagens consideradas temas chave na inovação do ensino de Geografia, encontram fundamento nas teorias construtivistas da aprendizagem, tendo em conta que proporcionam um papel ativo aos alunos neste processo. Embora a Teoria Construtivista de Piaget e a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel apresentem perspetivas distintas sobre a forma como esse processo ocorre, ambos concordam que o aluno deve ter um papel central na construção do seu conhecimento. Por um lado, Piaget defende que a aprendizagem resulta do desiquilíbrio cognitivo provocado pela interação do indivíduo com o meio envolvente, ou seja, através da descoberta e da resolução de problemas que desafiam o aluno. Por outro lado, Ausubel considera que a aquisição de novos conhecimentos depende da sua relação com conceitos previamente existentes na estrutura cognitiva do aluno, ou seja, atribui especial importância aos conhecimentos prévios, considerando-os pontos de partida para que novas aprendizagens adquiram significado (Ramos, 2026, p.1). No entanto, as duas teorias convergem ao reconhecerem o aluno como sujeito

ativo da aprendizagem e ao atribuírem ao professor um papel de mediador, responsável por criar situações de aprendizagem desafiadoras e significativas.

A prática pedagógica deve então tentar procurar articular estes dois contributos teóricos. Para tal é importante conceber estratégias que despertem a curiosidade dos alunos e que consigam promover o desafio e a resolução de problemas, estimulando o desiquilibrio cognitivo defendido por Piaget, mas também organizar os novos conteúdos de forma a estabelecer ligações com os conhecimentos existentes previamente, conforme o proposto por Ausubel. Esta articulação favorece uma aprendizagem mais eficaz, permitindo que os alunos construam o seu conhecimento e lhe atribuam significado, com uma maior compreensão e retenção dos conteúdos (Ob. cit., ibidem).

Segundo estas teorias, o papel do professor assume uma grande importância, competindo a este planificar estratégias didáticas adequadas às características de cada turma, selecionar recursos que promovam o envolvimento ativo dos alunos e criar condições para que estes participem na construção das suas aprendizagens. As atividades devem favorecer a experimentação, a exploração e a resolução de problemas, enquanto a organização dos conteúdos deve facilitar a ligação entre os novos conhecimentos e aqueles que os estudantes já possuíam, recorrendo sempre a uma linguagem ajustada ao nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos e das turmas.

Deste modo a inovação pedagógica exige uma sólida preparação científica e didática por parte do docente. Como refere Ramos (2026, p.3), compreender o ritmo do desenvolvimento cognitivo dos alunos e identificar corretamente os seus conhecimentos prévios constituem competências fundamentais para que o docente possa assumir um papel de mediador eficaz, criando situações de aprendizagem que sejam desafiadoras, motivadoras e significativas. Neste sentido, a selação de recursos didáticos próximos da realidade dos discentes assume uma particular importância, uma vez que facilita a atribuição de significado às aprendizagens. É neste enquadramento que a música se apresenta como um recurso pedagógico com um grande potencial educativo, que será discutido no subcapítulo seguinte.

1.2. A Música e o desenvolvimento humano

A música constitui uma presença constante na história da humanidade e na vida de cada indivíduo em particular, fazendo parte de todas as sociedades humanas conhecidas (Trehub et al. 2015 citado por Kokkidou, 2021, p.16). Integra o desenvolvimento humano desde os primeiros momentos de vida, existindo evidências de que o contacto com estímulos musicais pode iniciar-se ainda durante a gravidez (Malloch & Trevarthen, 2018; Bezerra e Oliveira, 2021, p. 23). Assim, a música assume-se como uma linguagem universal que acompanha o ser humano ao longo de todo o seu percurso, influenciando as suas experiências, emoções, formas de comunicação e processos de aprendizagem. Presente em diversos contextos e momentos do nosso quotidiana, a música ultrapassa a dimensão artística, influenciando o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e cultural dos indivíduos ao longo das diferentes etapas da sua vida, mas destaca-se sobretudo durante a infância e juventude (Hallam, 2010).

Neste sentido, o crescente interesse pela utilização da música em contexto educativo tem conduzido ao reconhecimento do seu grande potencial enquanto recurso capaz de promover aprendizagens mais motivadoras para os estudantes, constituindo um importante instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem. Como refere Boal-Palheiros (2014, p.174), a "investigação neurológica explica a transferência de competências musicais para outras actividades semelhantes, evidenciando o seu impacto no desenvolvimento de múltiplas áreas: linguagem, coordenação motora, concentração, criatividade, sensibilidade emocional, auto-disciplina, auto-confiança, sociabilidade".

Deste modo, antes de analisar o potencial didático da música no ensino da Geografia, importa perceber o seu significado e a forma como influencia o desenvolvimento humano e a construção do conhecimento. Neste subcapítulo irá ser apresentado, numa primeira fase, o conceito de música, seguindo-se uma reflexão sobre a sua relação com o desenvolvimento cognitivo e, por fim, sobre o seu contributo enquanto recurso facilitador da construção de conhecimento.

1.2.1. O conceito de música

A música constitui uma das mais antigas formas de expressão humana, acompanhando o ser humano ao longo da sua história e assumindo diferentes significados, funções e formas de manifestação consoante os contextos culturais e sociais em que se insere. Apesar da sua presença constante nas diferentes sociedades, a definição do conceito de música continua a suscitar debate entre investigadores de diversas área do conhecimento, como a filosofia, a musicologia, a sociologia, a teologia, a antropologia e as ciências cognitivas (Kokkidou, 2021, p.8). Ribeiro (2022, p.2) salienta ainda que não "(…) existe uma definição de música, pois esta varia de época para época e de cultura para cultura". Por outro lado, Kania (2011, p. 4) sintetiza esta dificuldade ao afirmar

> One reason for this difficulty is that there is not universal agreement about what counts as music (…) Another reason for the difficulty is that 'music' is probably a vague concept, that is, one under which not everything either clearly falls or does not (perhaps because one or more of its necessary conditions is vague.

A não existência de uma definição universalmente aceite, pode estar relacionada com o facto da música pode ser compreendida sobre diferentes perspetivas. Enquanto alguns autores priveligiam a experiência musical e os significados que esta assume na vida das pessoas, outros centram-se na sua estrutura, na resposta emocional que desperta, na sua capacidade comunicativa ou na influência que exerce em diferentes contextos culturais (Kokkidou, 2021, p. 8/9).

Considerando vários dicionários mundialmente famosos, Kokkidou (Ob. cit., p.10) refere que a música é definida como a arte de combinar ou organizar sons vocais e/ou instrumentais de modo a produzir sons agradáveis e composições que tenham harmonia, melodia, ritmo, conteúdo emocional, etc. Música deriva da palavra grega *mousiké*, que é associada à arte das Nove Musas. No entanto, esta definição revela-se limitada para explicar a grande diversidade de manifestações musicais existentes. As definições mais convencionais refletem sobretudo uma visão ocidental da música, não abrangendo todas as formas, funções e significados que esta assume em diferentes culturas. Nesta perspetiva, Barreira (2011, citado por Bento, 2022, p.28) considera que a música corresponde à ligação

> (…) entre o som e o silêncio, entre o criar e o sentir, manifestando-se através de vibrações sonoras, gesto, movimentos e diferentes formas de expressão humana. Assim, mais do que um conjunto organizado de sons, a música constitui uma linguagem capaz de expressar emoções, comunicar ideias e traduzir experiências (…).

Por outro lado, como já referimos, apesar de estar presente em todas as sociedades, os significados atribuídos à música variam de acordo com os contextos culturais, ao longo do tempo e do espaço. Assim, a sua interpretação, utilização e valorização depende das características históricas, sociais e culturais de cada povo ou comunidade. Ainda a corroborar esta ideia, Alan Meriam (citado por Pinheiro, 2021, p.16) defende que a música constitui uma forma de relação e de comunicação com o meio social, desempenhando um papel relevante na construção das identidades individuais e coletivas e na transmissão de valores, tradições e experiências culturais.

De facto, pela sua dimensão artística, cultural e social, a música assume uma forte presença no quotidiano das pessoas. Acompanha diferentes momentos da nossa vida, desperta emoções e evoca memórias, influenciando a forma como os indivíduos percecionam e interpretam a realidade à sua volta (Paula, Silva e Nascimento, 2020, p.289). Todas estas características fazem da música um fenómeno que ultrapassa a simples organização de sons, constituindo um elemento ligado à experiência humana, representando um recurso com um grande potencial para ajudar diferentes processos de desenvolvimento.

1.2.2. A música e o desenvolvimento cognitivo

Como já referimos, a relação entre a música e o desenvolvimento humano manifesta-se desde os primeiros momentos de vida, antecedendo mesmo o nascimento. Atualmente, diversos estudos demonstram que o contacto precoce com estímulos sonoros e musicais desempenha um papel relevante no desenvolvimento cognitivo. Neste contexto Ilari (2002, citado por Bezerra, Oliveira, p. 25) descreve o útero como um "universo rico e único", com um "ambiente acústico estimulante que fornece ao feto estímulos para o seu desenvolvimento". Alguns estudos sobre a audição fetal também demonstram que,

a partir da vigésima semana de gestação, a cóclea humana[3] apresenta uma "função adulta normal", comprovando a existência da capacidade auditiva do feto (Bezerra e Oliveira, 2021, p.25). Os autores citados referem ainda que os fetos são ouvintes atentos e ativos, capazes de responder e escolher os estímulos sonoros que lhe são apresentados, estabelecendo uma primeira interação com a mãe e/ou os familiares antes do nascimento (Ob. cit., p. 27). À medida que o indivíduo se desenvolve, os benefícios da música estendem-se a diferentes domínios do desenvolvimento cognitivo. Hallam (2010, p.272) resume esta ideia ao afirmar que

> Overall, the evidence suggests that engagement with music plays a major role in developing perceptual processing systems which facilitate the encoding and identification of speech sounds and patterns: the earlier the exposure to active music participation and the greater the length of participation, the greater the impact.

Ainda segundo a autora, esta transferência de competências ocorre de forma automática, favorecendo não apenas o desenvolvimento da linguagem, mas também da literacia (Ob. cit., p.272). Os benefícios da música encontram igualmente suporte em diversos estudos empíricos. Por exemplo, Butzlaff (2000 citado por Hallam, 2010, p.273) através de uma meta-análise onde reuniu 24 estudos, identificou uma relação consistente entre a instrução musical e o desempenho em provas padronizadas de leitura. A estes resultados associam-se vários outros estudos (e.g, Gordon, Fedh & McCandliss, 2015; Zhang et al, 2018; Costa, Nascimento e Lima, 2024), sugerindo que a participação em atividades musicais favorece o desenvolvimento de competências linguísticas fundamentais como a leitura, reforçando a ideia de que a música é um estímulo muito importante para os processos cognitivos associados à aprendizagem.

Durante a adolescência, fase correspondente ao público-alvo da presente investigação, a música desempenha um papel ainda mais relevante no desenvolvimento humano. De acordo com Miranda (2013, p.11),

---

[3] A cóclea é o órgão responsável pela audição. É um canal oco, em forma de caracol, preenchida por líquido e muitas células especializadas designadas por cílios. As vibrações dos cílios fazem com que se enviem sinais através dos nervos para o cérebro. O cérebro é que depois interpreta os sinais como som. Extraído de:https://www.msdmanuals.com/pt/casa/dist%C3%BArbios-do-ouvido-nariz-e-garganta/dist%C3%BArbios-do-ouvido-interno/considera%C3%A7%C3%B5es-gerais-sobre-o-ouvido-interno

> Adolescence is a critical period for the gradual development of identity (…) Social media can provide opportunities for adolescents to explore potential selves and develop identity [and] music is a source of social cognitive norms that impacts the development of adolescents' self-concept.

No mesmo sentido, Hallam (2010, p.280) afirma que "In adolescence, music makes a major contribution to the development of self-identity". Para além da construção de identidade, a autora refere que a música constitui uma importante fonte de apoio emocional, funcionando como reguladora de humor, promovendo sentimentos de pertença e de integração social entre os jovens e as diferentes comunidades e grupos. Embora estes benefícios se manifestem sobretudo ao nível socio-emocional, contribuem igualmente para a criação de condições favoráveis ao desenvolvimento cognitivo, uma vez que o equilíbrio emocional, o sentimento de bem-estar e de pertença influenciam a forma como os adolescentes aprendem, processam informação e interagem.

No entanto, importa reconhecer que nem todos os efeitos atribuídos à música apresentam o mesmo "grau" de evidência científica. Crato (2024, p.29), por exemplo, refere que a influência da audição musical sobre o raciocínio espacial parece ocorrer apenas de forma indireta e temporária, resultando sobretudo dos sentimentos de felicidade e entusiasmo que a música pode proporcionar. Ainda assim, a literatura evidencia de forma consistente que o contacto regular com experiências musicais favorece o desenvolvimento de diferentes competências e processos cognitivos, linguísticos, sociais e emocionais ao longo da vida. Neste sentido, a música revela um potencial que ultrapassa a sua dimensão de lazer, constituindo um recurso capaz de favorecer processos de desenvolvimento que poderão ser utilizados e aproveitados em contexto educativo, aspeto este que será aprofundado no subcapítulo seguinte.

1.2.3. A música como recurso para a construção de conhecimento

A utilização da música em contexto educativo tem vindo a afirmar-se como uma estratégia pedagógica capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, ultrapassando a sua dimensão exclusivamente artística ou recreativa. Para além de constituir uma forma de expressão cultural e de comunicação, a música pode assumir-

se como uma linguagem educativa, favorecendo a compreensão, a interpretação e a construção de novos conhecimentos. Como refere Salmon (2010, p.937), "Music is a language of learning that eventually involves children in talking, reading, drawing and writing" evidenciando que a música mobiliza diferentes formas de aprendizagem e contribui para o desenvolvimento de múltiplas competências.

A música pode então ser uma importante ferramenta na construção de conhecimento, uma vez que estabelece uma ligação entre as experiências vividas pelos alunos e os conhecimentos científicos trabalhados no currículo escolar. De acordo com Macedo, Oliveira e Silva (2020, p.304), a música apresenta-se como uma possibilidade para a construção do conhecimento ao permitir interligar a experiência vivida com os conteúdos curriculares, promovendo saberes e conhecimentos contextualizados e uma compreensão mais crítica e fundamentada da realidade. Ao partir de referências próximas do quotidiano dos alunos, este recurso facilita a atribuição de significado real aos conteúdos abordados e favorece uma aprendizagem mais ativa e significativa.

Por outro lado, enquanto recurso didático, a música pode contribuir para ajudar a ultrapassar algumas das dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem. Oliveira, Silva et al. (2005, citado por Fuini et al., 2012, p.208) defendem que a música constitui um instrumento facilitador da aprendizagem, criando "(…) situações em que o aluno se sinta atraído pelas propostas do professor e o mesmo seguro para propor situações de aprendizagem sobre determinados conteúdos". Neste contexto, a utilização de canções pode favorecer a aplicação dos saberes prévios dos alunos, estimulando o pensamento crítico, a interpretação, a interação e a cooperação entre pares. Da mesma forma, acaba também por reforçar o papel do professor enquanto mediador das aprendizagens, sendo este responsável por contextualizar os conteúdos na música, orientar a análise das letras e promover a construção coletiva do conhecimento (Cavalcanti, 1998 citado por Fuini, et al., 2012, p.208/209).

Outro aspeto a valorizar, centra-se no facto da música constituir um elemento cultural que reflete os valores, as tradições e as dinâmicas das sociedades, podendo transmitir conhecimentos relacionados com diferentes territórios ou fenómenos geográficos, o que se torna particularmente relevante no ensino da Geografia. Como refere Jorge

(2020, p.41), cada género musical possui uma origem, uma história e um contexto sociocultural, que permitem compreender aspetos relacionados com o clima, a demografia, o mundo urbano e rural e as identidades territoriais. Neste sentido as canções podem transformar-se em fontes de informação, de disseminação e de reflexão sobre a própria sociedade, contribuindo para uma aprendizagem mais próxima da realidade vivida pelos alunos. Sumarizando, os aspetos focados no seu estudo sobre *Using music to promote children's thinking and enhance their literacy development,* Salmon (2010, p.943-944), considera que:

> (1) Music is part of being human and is connected with social and cognitive development.
>
> (2) Music is inherent in people's schema development; music and soundscapes surround them in the world.
>
> (3) Music has the potential to activate children's prior knowledge.
>
> (4) Music is a natural tool that helps teachers identify children's ZDP[4].
>
> (5) Music generates imagery (visualisation), an important element for language development and comprehension.
>
> (6) Music is a meta-cognitive tool that scaffolds children's language and literacy development.
>
> (7) Music connects to culture, thus it is a vehicle to establish home–school connections.
>
> (8) Music nurtures students' imaginations; it is even more powerful when teachers engage children in purposeful listening to music.
>
> (9) Teachers should integrate music into their classroom environment to enhance students' learning.

Mas apesar das inúmeras potencialidades que apresenta, a música não deve ser entendida como uma solução única ou aplicável a todas as situações de aprendizagem.

---

[4]. Zona de Desenvolvimento Proximal. Conceito criado pelo psicólogo Lev Vygotsky na década de 1920, que define a distância entre o que uma pessoa consegue fazer sozinha e o que ela consegue fazer com a ajuda de outra pessoa mais experiente, sendo a ZDP onde a aprendizagem de novos conhecimentos realmente acontece.

Como refere Ferreira (2019, p.20), a sua utilização sistemática e indiscriminada poderá tornar a atividade repetitiva e assim perder a eficácia pedagógica. O seu valor reside, precisamente, na capacidade de conseguir complementar outras metodologias de ensino, diversificando as estratégias utilizadas em sala de aula e respondendo às diferentes características e necessidades dos alunos. Utilizada de forma consciente, criteriosa e articulada com os objetivos e metas curriculares, a música pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, reflexivos e conscientes da realidade geográfica que os rodeia. Neste contexto, torna-se pertinente compreender de que forma estas potencialidades podem ser concretizadas no ensino da Geografia, analisando o papel da música enquanto recurso didático na abordagem e construção do conhecimento.

1.3. O potencial didático da música no ensino da Geografia

Num contexto educativo marcado pela necessidade de promover aprendizagens mais significativas e de responder às diferentes características e interesses dos alunos, torna-se fundamental refletir sobre as estratégias e recursos pedagógicos que potenciam o processo de ensino-aprendizagem. Entre os muitos fatores que influenciam esse processo, a motivação assume um papel de particular relevância, sendo amplamente reconhecida como um elemento determinante para o sucesso escolar, visto que quanto mais motivados os estudantes se encontrem, mais se aproximam do sucesso escolar (Rato, 2023, p.49). No entanto, compreender o que motiva os alunos permanece um desafio para os investigadores, visto que os fatores que despertam a motivação são múltiplos e podem variar de indivíduo para indivíduo.

Neste contexto, o professor desempenha um papel fundamental na criação de ambientes de aprendizagem motivadores, capazes de estimular o interesse, a participação e o envolvimento dos alunos. De acordo com Rato (2023, p.50), "os professores podem influenciar a motivação dos alunos, o que resulta especialmente bem se estimularem níveis multifacetados de motivação". É neste enquadramento que a música assume uma especial relevância enquanto recurso didático. Para além de constituir um elemento presente no quotidiano da maioria dos jovens, a sua diversidade

de géneros, a facilidade de acesso e a proximidade dos alunos, fazem dela uma estratégia com elevado potencial educativo e motivador em sala de aula (Pereira, 2012, citado por Soares, Batista e Braga, 2026, p.2).

Partindo de todos estes pressupostos, o presente capítulo procura analisar o potencial didático da música no ensino da Geografia, explorando a sua presença no quotidiano dos jovens, a sua capacidade para ajudar na motivação dos alunos e a sua relação com a aprendizagem significativa. Também será abordada a utilização da letra das músicas como recurso didático e interdisciplinar, bem como o seu contributo para o desenvolvimento do pensamento crítico, evidenciando as potencialidades deste recurso na construção de aprendizagens mais contextualizadas, participativas e significativas.

1.3.1. A música como elemento do quotidiano dos jovens

Os jovens da atualidade vivem rodeados por estímulos musicais, sendo a música uma presença constante nas suas vidas e rotinas diárias. Independentemente do contexto social ou cultural, ouvir música constitui uma das atividades mais frequentes durante a adolescência, normalmente acompanhada de momentos de lazer, de estudo, de deslocações ou convívios. Aqui a música deixa de assumir apenas uma função recreativa, tornando-se igualmente uma forma de expressão pessoal, de construção de uma identidade e mesmo da forma como comunicamos essa identidade aos outros. Macedo, Oliveira e Silva (2020, p.307) reiteram que a escola não é um ambiente excecional onde a música não entra, mas muitas vezes o contexto escolar tende a restringir ou a impor um certo controlo a esta presença, devido à formalidade das atividades letivas.

Esta forte ligação entre os jovens e a música explica-se, em grande medida, pelo papel que esta desempenha durante a adolescência. Nesta fase do desenvolvimento, marcada pela procura de autonomia, pela afirmação de personalidade e pela construção da própria identidade, a música assume um grande significado. North & Hargreaves (1999, citado por Bento, 2022, p.30) referem que é precisamente durante este período que a música se transforma numa “banda sonora” da vida dos adolescentes, permitindo-lhes expressar emoções, afirmar gostos pessoais e desenvolver um sentimento de pertença,

afastando-se progressivamente das figuras de autoridade presentes. Assim, procuram pessoas e comunidades com quem se identificam para partilharem os seus interesses, crenças e valores, contribuindo para reduzir os sentimentos de solidão.

Esta realidade é facilmente observável em contexto escolar, visto que é comum ver alunos a conversar sobre artistas, géneros musicais, novas músicas, álbuns ou até mesmo concertos. Especialmente durante os intervalos entre as aulas, muitos alunos utilizam os seus dispositivos móveis para ouvir música, evidenciando a forte presença que esta assume no seu quotidiano. As escolas procuram regular a utilização destes dispositivos sobretudo durante o tempo letivo. Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 95/2025, de 14 de agosto, que aprova o Estatuto da Autonomia e Ética Escolar, determina a restrição de dispositivos eletrónicos de comunicação móvel com acesso à *Internet* pelos alunos do 1º e 2º ciclos do ensino básico durante o período escolar. Contudo, embora esta obrigatoriedade não se estenda ao 3º ciclo do ensino básico nem ao ensino secundário, muitas escolas optam por adotar regras semelhantes para estes níveis de ensino, visto que têm autonomia para tomar tais escolhas. Estas decisões procuram promover um tratamento de equidade entre os diferentes ciclos, tentando minimizar as causas de possíveis distrações, restringindo a utilização dos telemóveis durante as aulas e, em alguns casos, também durante os tempos de intervalos, permitindo o seu uso apenas em momentos específicos, por exemplo, para fins educativos previsto pelos professores. Ainda assim, estas limitações não diminuem a importância da música no quotidiano destes jovens. Pelo contrário, evidenciam que, mesmo quando o acesso aos dispositivos é condicionado, a música continua a ocupar um lugar importante na construção de relações sociais, de identidade e de interesses, construindo uma linguagem próxima da realidade dos alunos.

A dimensão cultural da música é destacada por Salmon (2010, p. 942), ao afirmar que "Children's cultural backgrounds are a part of their lives, and music serves as a vehicle for cultural identity and free expression. Teachers should take advantage of the power of music to establish home and cultural connections.". Esta perspetiva evidencia que a música constitui um importante veículo de identidade cultural e de livre expressão, podendo igualmente aproximar a escola da realidade dos alunos. Ao integrar referências

musicais que lhes são familiares, o professor cria oportunidades para estabelecer ligações entre os conteúdos curriculares, as experiências pessoais e os contextos socioculturais em que os estudantes estão inseridos. É precisamente esta proximidade que justifica a utilização da música em contexto educativo. Segundo Viana (2000, citado por Fuini et al., 2012, p.208), a música constitui "um veículo de expressão que atinge os jovens nas práticas docentes", permitindo analisar o quotidiano através das letras das canções que são populares entre os estudantes. A exploração destas letras possibilita estabelecer relações sociais e espaciais, ao mesmo tempo que oferece ao professor um recurso complementar para organizar os conteúdos de forma mais criativa, contextualizada com os alunos que tem à sua frente e com mais significado para estes.

Deste modo, é importante compreender o lugar que a música ocupa na vida dos jovens, visto que isso nos ajuda a reconhecer o potencial desta enquanto recurso educativo. A familiaridade que os alunos têm com este universo favorece uma maior proximidade entre a escola e as suas vivências, criando condições para aumentar o interesse, a participação e o envolvimento nas atividades propostas. Assim, a música deixa de ser apenas um elemento característico do quotidiano juvenil para se afirmar como um recurso de elevado potencial pedagógico, capaz de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem principalmente ao nível da motivação.

1.3.2. O potencial motivador da música no ensino da geografia

A motivação constitui um dos fatores mais relevantes no processo de ensino-aprendizagem, influenciando diretamente o interesse, envolvimento e a participação dos alunos nas atividades desenvolvidas em sala de aula. No ensino da Geografia, disciplina frequentemente associada à interpretação de fenómenos complexos e à mobilização de variados conceitos e escalas de análise, torna-se essencial recorrer a estratégias didáticas capazes de despertar o interesse e a curiosidade dos alunos, ajudando a estabelecer uma relação entre os conteúdos curriculares e o quotidiano dos discentes (Macedo, Oliveira e Silva, 2020, p.307). Neste enquadramento, a música apresenta um elevado potencial motivador, uma vez que constitui uma linguagem

próxima aos jovens, aos seus interesses e vivências, facilitando a compreensão dos conteúdos lecionados.

Neste sentido, Neto (2018, p.26) defende que "se partirmos do pressuposto que um dos ponto-chave para cativarmos os alunos atualmente é demonstrar a importância dos conteúdos e a utilidade dos mesmos no seu quotidiano, a Música pode ser uma forma de os relacionar e motivar para a disciplina.". Ao aproximar os conteúdos geográficos do universo social e cultural dos alunos, a música contribui para tornar as aprendizagens mais apelativas e significativas, permitindo que estes reconheçam a aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos fora do contexto escolar, sendo que a metodologia utilizada é determinante para promover a aproximação dos alunos aos conteúdos abordados (Macedo, Oliveira e Silva, 2020).

Diversos estudos evidenciam que a utilização da música nas aulas de Geografia desperta elevados níves de interesse e participação por parte dos alunos. Oliveira et al. (2005, p.74) salientam que a articulação entre os diferentes géneros musicais e as propostas metodológicas da disciplina podem produzir resultados positivos. Segundo os autores, dificilmente se encontrará, entre crianças e jovens, um recurso mais atrativo do que a possibilidade de partilharem as suas preferências musicais com colegas e professores. Quando esta metodologia é introduzida em sala de aula, os alunos tendem a reagir com curiosidade e entusiasmo, demonstrando uma recetividade favorável à atividade. Consequentemente verifica-se uma maior concentração e assimilação das ideias presentes nas canções e uma valorização dos conteúdos trabalhados, complementando os recursos didáticos tradicionalmente utilizados, como o manual escolar, ajudando a valorizar os conteúdos curriculares da disciplina de Geografia.

Para além de aumentar o interesse dos alunos, a música também contribui para transformar a dinâmica da própria aula. Alcantara e Silva (2023, p.15489) referem que a utilização deste recurso favorece um ambiente mais descontraído e estimulante, facilitando a aprendizagem e atribuindo um maior significado aos conteúdos abordados. Ao mesmo tempo que rompe com a monotonia de metodologias centradas na transmissão e memorização de informação, promove também uma participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Assim, a sala de aula passa a ter um maior

diálogo e um maior envolvimento dos estudantes, aspetos fundamentais para o desenvolvimento de competências geográficas, mas essencialmente para a formação de cidadãos mais críticos, competentes e participativos na comunidade.

No entanto, importa reconhecer que o simples recurso à música não garante, por si só, a motivação dos alunos. A forma como o professor organiza as atividades, orienta a turma e fornece *feedback* ao longo do processo, continua a desempenhar um papel muito importante. Como refere Rato (2023, p.50), os professores podem influenciar significativamente a motivação dos alunos, especialmente quando recorrem a estratégias diversificadas e proporcionam um *feedback* criterioso, favorecendo uma perceção mais realista das suas competências e estimulando o seu envolvimento nas tarefas propostas. Percebemos assim que a música revela o seu verdadeiro potencial quando é integrada numa prática pedagógica consciente, bem planeada e ajustada às características dos alunos e aos objetivos curriculares de cada ano ou ciclo de estudos.

Em síntese, a música apresenta-se como um recurso didático capaz de aumentar o interesse, a curiosidade e a participação ativa dos alunos nas aulas de Geografia, tornando as aprendizagens mais apelativas e próximas das suas realidades. Contudo, o seu potencial motivador depende também das estratégias pedagógicas que o acompanham e da forma como o professor cria um ambiente propício a que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem através destas atividades. Neste sentido é importante compreender de que forma a motivação influencia efetivamente a aprendizagem dos alunos.

1.3.3. A relação entre a motivação e a aprendizagem significativa

No subcapítulo anterior foi evidenciado o potencial da música enquanto recurso capaz de despertar o interesse e a motivação que, por si só, não garantem a aprendizagem. Para que esta se concretize, é necessário que o aluno atribua significado aos conteúdos abordados, estabelecendo relações entre os novos conhecimentos e aqueles conhecimentos que possui *à priori*. Neste sentido, torna-se pertinente compreender a relação existente entre a motivação e a aprendizagem significativa.

A literatura distingue, de forma geral, dois tipos de motivação: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca. A primeira está associada ao interesse e ao prazer inerentes à realização de uma determinada atividade, enquanto a segunda resulta de fatores externos, que são realizados, normalmente, por elementos como avaliações, recompensas ou mesmo reconhecimento. Embora ambas possam contribuir para o envolvimento dos alunos no seu processo educativo, a motivação intrínseca tende a favorecer um compromisso mais "profundo" e duradouro com a aprendizagem, sendo considerada uma das principais causas do sucesso escolar (Rato, 2023, p.49). A música apresenta um potencial particularmente relevante uma vez que parte de um elemento já valorizado e enraizado no quotidiano dos alunos, despertando curiosidade, interesse e vontade de participar ativamente nas atividades propostas.

É aqui que assume particular importância o conceito de aprendizagem significativa, desenvolvida por David Ausubel. Segundo este autor, a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno consegue relacionar os novos conhecimentos com conceitos que já faziam parte da sua estrutura cognitiva, integrando-os de forma organizada no seu conhecimento e atribuindo-lhes significado (Ausubel, 1963 citado por Crato, 2024, p.41). Neste sentido, Ausubel sintetiza um dos princípios fundamentais da aprendizagem, considerando "o fator mais importante que influencia a aprendizagem é o que o sujeito já conhece. Considere-se isso e ensine-se em conformidade" (Ausubel, 1963 citado por Crato, 2024, p.44). Esta perspetiva reforça a importância dos professores conhecerem os interesses, experiências e os conhecimentos prévios dos seus alunos, de modo a planificar estratégias pedagógicas que facilitem a construção de novos conceitos.

Contrariamente à ideia de que aprender consiste apenas em memorizar informações, Ausubel (2003, p. 5) defende que a aprendizagem significativa constitui um processo cognitivo ativo, no qual o aluno, analisa, compara, reorganiza e integra o novo conhecimento na sua estrutura cognitiva já existente, envolvendo processos de reflexão, compreensão e reorganização concetual, favorecendo uma retenção dos conhecimentos mais duradoura e eficaz. Esta perspetiva também encontra suporte na investigação apresentada por Rato (2023, p. 44), que destaca a atenção, a memória e o funcionamento executivo como processos indispensáveis à aprendizagem, "(…) não se

aprende sem se estar atento, não se aprende sem recordar a informação e não se aprende sem executar a tarefa". Assim, qualquer estratégia pedagógica capaz de captar a atenção dos alunos, favorecer a memorização e o envolvimento cognitivo tende a criar condições favoráveis para a aprendizagem significativa.

É neste contexto que a música revela novamente o seu potencial educativo. Embora não exista uma explicação consensual para este fenómeno, diversos estudos sugerem que a música favorece os processos de memorização e pode ser um importante contributo para o sucesso escolar dos alunos. Pinheiro (2021, p.20), apoiando-se nas ideias de Rocha e Boggio (2013), refere que existem indivíduos com demência que, apesar de perderem memórias relacionadas com acontecimentos da sua própria vida, continuam capazes de recordar e cantar músicas aprendidas durante a sua infância, por exemplo, sugerindo que a memória musical possui características particulares que a distinguem da memória associada a outros tipos de informação.

Importa ainda considerar que a aprendizagem torna-se mais significativa quando os conteúdos são contextualizados e relacionados com a realidade dos alunos. Muniz (2012, p.81) defende que os conteúdos lecionados devem ser problematizados, contextualizados e articulados com as vivências dos estudantes, valorizando os seus conhecimentos prévios e aproximando o processo de ensino-aprendizagem do seu quotidiano". Sendo a música um elemento profundamente enraizado na vida dos jovens, a sua utilização em contexto educativo constitui uma oportunidade de estabelecer esta ligação entre conteúdos científicos e experiências pessoais dos alunos.

Em resumo, a motivação e a aprendizagem significativa constituem processos intimamente relacionados. Quando os alunos se sentem motivados e conseguem reconhecer sentido naquilo que aprendem, tornam-se mais predispostos a estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os seus conhecimentos anteriores, favorecendo uma aprendizagem mais duradoura e funcional. Neste contexto, a música assume um papel particularmente relevante, não apenas por despertar o interesse dos alunos, mas também por facilitar a contextualização dos conteúdos, estimular a memória e promover a construção de conhecimento com significado, relacionando até a própria temática, conceito e letra da música.

1.3.4. A letra da música como recurso didático e interdisicplinar no ensino da geografia

A utilização da música no ensino da Geografia não se limita ao seu potencial motivador. Para além de despertar o interesse dos alunos, as letras das canções constituem um recurso didático que possibilita a exploração de conteúdos geográficos através de uma linguagem próxima dos estudantes. Neste sentido, as canções podem ser entendidas como documentos de análise capazes de retratar realidades sociais, culturais, económicas, políticas e pessoais, transformando-se num ponto e partida para a construção do conhecimento geográfico.

Macedo, Oliveira e Silva (2020, p.306), defendem, precisamente, que as músicas apresentam uma enorme importância enquanto metodologia de ensino da Geografia, uma vez que permitem abordar uma grande diversidade de temas inerentes a esta ciência. As letras das canções incorporam elementos do quotidiano das populações como as suas crenças, culturas, relações políticas, questões sociais, etc... possibilitando que estes conteúdos sejam trabalhados em sala de aula de uma forma diferente daquela proporcionada pelas metodologias mais tradicionais.

Esta perspetiva também se encontra associada ao conceito de interdisciplinaridade. De acordo com Bento (2022, p.33) a escola deve estar articulada com a realidade social e, por esse motivo, "a música não deve ser excluída do currículo escolar, independentemente da área científica ou ano de escolaridade". A interdisciplinaridade não procura descaracterizar as diferentes disciplinas, mas antes promover a aproximação entre elas, ampliando as ferramentas pedagógicas disponíveis e favorecendo uma compreensão mais integrada dos fenómenos estudados. Oliveira (2010, citado por Bento, 2022, p.33) refere ainda que a interdisciplinaridade facilita a troca de conhecimentos entre diferentes áreas do saber permitindo relacionar conceitos que, tradicionalmente, seriam abordados de forma isolada e, em certas situações, dados em dois momentos distintos por duas disciplinas distintas.

No caso da Geografia, esta articulação revela-se particularmente pertinente, uma vez que muitos dos fenómenos estudados pela disciplina possuem uma natureza

multifacetada, envolvendo simultaneamente dimensões históricas, sociais, económicas, políticas, culturais e ambientais. Como refere Crato (2024, p.45), a transferência de conhecimentos entre diferentes contextos nem sempre ocorre de forma espontânea, sendo importante estabelecer ligações explícitas entre os conceitos anteriormente adquiridos e os novos conhecimentos. A utilização das letras das músicas pode ajudar precisamente nesta transferência, permitindo que os alunos relacionem conteúdos de diferentes disciplinas com situações concretas presente na sua vida.

É importante ressaltar que as letras das músicas constituem um verdadeiro e, às vezes até complexo, instrumento de análise. Silva (2015, citado por Macedo, Oliveira e Silva, 2020, p.306) defende que a música pode assumir um papel relevante no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, uma vez que possibilita ao professor promover o debate entre os conteúdos curriculares e o contexto em que determinada canção foi produzida e o seu tema. Esta análise incentiva os alunos a analisar e interpretar criticamente a realidade apresentada na letra, favorecendo assim a assimilação e a memorização dos conteúdos através de uma metodologia mais dinâmica e participativa.

Neste contexto, as letras das músicas constituem um instrumento privilegiado para promover a discussão e a reflexão coletiva em sala de aula, estimulando a transformação dos "conceitos científicos" em "conceitos escolares", fazendo uma transposição didática numa linguagem presente no quotidiano dos jovens (Fuini, et al., 2012, p.206). Há ainda uma grande riqueza temática, uma grande atualidade e uma grande popularidade na letra das músicas, o que desperta a curiosidade dos alunos, facilitando a problematização e a construção dos conteúdos trabalhados em contexto escolar. Esta abordagem permite que os alunos assumam um papel mais ativo no processo da sua própria aprendizagem, participando na interpretação e compreensão dos fenómenos geográficos em vez de se limitarem à sua simples memorização. Esta potencialidade é igualmente reconhecida por Muniz (2012, p.81) ao afirmar que as letras das músicas apresentam noções e conceitos fundamentais da Geografia. Efetivamente, muitos dos temas abordados pelas canções, como por exemplo, as migrações, os conflitos, o espaço urbano, as desigualdades sociais, o ambiente ou mesmo a identidade cultural,

constituem objeto de estudo da disciplina, permitindo que os conteúdos curriculares sejam analisados através de exemplos concretos e sólidos.

Por fim, gostaríamos ainda de salientar que a utilização da música como recurso didático nas aulas de Geografia não constitui uma proposta recente. Mitchell (2025, p.156) recorda que já em 1953, Marguerite Keinard defendia no *Journal of Geography* que "(…) a música pode ser utilizada como uma ferramenta real e eficaz nas aulas de geografia escolar", evidenciando que esta metodologia possui um percurso consolidado na investigação em educação geográfica. Ao longo das últimas décadas, diversos estudos têm vindo a reforçar esta perspetiva, reconhecendo na música um recurso capaz de aproximar os alunos dos conteúdos curriculares lecionados, promover a interdisciplinaridade e favorecer uma aprendizagem mais significativa e crítica. Neste contexto, importa compreender de que forma é que a análise e a interpretação das letras das músicas podem contribuir para o desenvolvimento de competências de reflexão, análise e mesmo de argumentação.

1.3.5. O contributo da música para o desenvolvimento do pensamento crítico

A Geografia assume um papel fundamental na formação de cidadãos capazes de compreender, interpretar e intervir de forma consciente na sua comunidade. Mais do que transmitir conhecimentos sobre o território, esta disciplina procura desenvolver competências que permitam aos alunos analisar criticamente os fenómenos sociais, económicos, políticos, culturais e ambientais, compreendendo as suas relações e as suas implicações a diferentes escalas geográficas. Neste sentido, o desenvolvimento do pensamento crítico constitui um dos principais objetivos do ensino da Geografia, exigindo a utilização de metodologias que promovam a reflexão, a interpretação, a argumentação e a construção autónoma do conhecimento (Crato, 2024, p. 58).

Apesar desta finalidade, a Geografia nem sempre é percecionada pelos alunos como uma disciplina orientada para a reflexão crítica (Belo e Ferreira, 2012, citado por Alcantara & Silva, 2023, P.15480). Neste sentido torna-se necessário recorrer a

estratégias pedagógicas que aproximem os conteúdos da realidade dos alunos e que promovam uma participação mais ativa no processo de aprendizagem.

É neste contexto que a música pode assumir um papel particularmente relevante enquanto manifestação cultural, artística e social, visto que as canções refletem modos de vida, identidades, conflitos, desigualdades, fenómenos migratórios, questões ambientais e muitas outras representações do território. A análise crítica das letras permite que os alunos questionem, interpretem e discutam os fenómenos geográficos a partir de diferentes perspetivas. Como defendem Macedo, Oliveira e Silva (2020, p. 306), através da música é possível compreender os universos políticos, sociais e culturais que envolvem as diferentes sociedades, o que contribui para a construção de um conhecimento mais crítico. Também Fuini et al. (2012, p.206), com base em Vesentini (1999), defendem que o ensino da Geografia deve constituir um instrumento de emancipação dos alunos promovendo o desenvolvimento do pensamento crítico através da inovação, da criatividade e da participação ativa, preparando-os para exercer uma cidadania consciente e interventiva. A utilização da música enquadra-se nesta perspetiva, na medida em que desafia os alunos a interpretar as mensagens, confrontar diferentes pontos de vista e estabelecer relações entre os conteúdos curriculares e os problemas da sociedade contemporânea.

Neste processo, o papel do professor revela-se determinante. A simples audição de uma canção não garante, por si só, o desenvolvimento do pensamento crítico. É através da seleção criteriosa das músicas e da planificação da atividade de análise da letra, debate e reflexão, que este recurso adquire um verdadeiro valor pedagógico. Segundo Nicolau & Dias (2003, citado por Bento, 2022, p.33), a utilização da música em contexto educativo contribui não só para o desenvolvimento da memória auditiva e da concentração, mas também para o estímulo do espírito crítico dos alunos. Da mesma forma, ao analisar as letras das canções relacionadas com temas geográficos, o professor responde ao desafio de transformar a sala de aula num espaço de reflexão e de partilha sobre problemáticas contemporâneas, contribuindo para a formação da cidadania (Ferreira, 2012 citado por Bento, 2022, p.37).

Desde modo, a música afirma-se como um recurso didático que vai além da motivação ou da diversificação metodológica. Através da interpretação crítica das suas letras, os alunos são incentivados a observar a realidade de forma mais consciente, a estabelecer relações entre os diferentes fenómenos geográficos e sociais e a construir opiniões fundamentadas sobre os variados desafios da sociedade contemporânea. A música, quando integrada de forma intencional e articulada com os objetivos curriculares, contribui para o desenvolvimento de competência essenciais à formação de cidadãos críticos e participativos, reforçando o papel da Geografia enquanto disciplina fundamental para a compreensão e a transformação do mundo em que vivemos.

1.4. As letras das músicas contemporâneas portuguesas como instrumento de leitura do mundo

Através da revisão da literatura feita anteriormente, é certo dizer que a música constitui muito mais do que uma forma de entretenimento, assumindo-se igualmente como uma manifestação cultural capaz de retratar identidades, territórios, modos de vida e transformações da sociedade. Neste sentido, as letras das músicas contemporâneas portuguesas podem ser entendidas como instrumentos de leitura do mundo, uma vez que refletem as vivências, os problemas e os valores sociais e pessoais que representam o espaço geográfico. Para além do seu valor artístico, constituem documentos culturais que permitem compreender diferentes realidades, sejam elas sociais, económicas, políticas ou territoriais, oferecendo múltiplas possibilidades de análise.

Esta relação entre a música e o teritório é particularmente evidente no património musical português. Como refere Neto (2018, p.27), “o fado, por exemplo, agora considerado pela Unesco, como Património Cultural e Imaterial da Humanidade, tem contribuído em muito para a divulgação de Portugal, da História, das tradições e da cultura, isso também é Geografia.”. Embora o presente trabalho não se centre exclusivamente neste género musical, este exemplo evidencia que a música constitui um importante veículo de representações dos territórios e das suas identidades, ajudando a interpretar a nossa sociedade e o espaço geográfico.

1.4.1. A letra da música e o seu potencial de análise e reflexão sobre a sociedade contemporânea

As letras das músicas são muito mais do que um complemento da componente sonora das canções, é a partir destas que conseguimos retratar contextos sociais, políticos, económicos e territoriais, que nos permitem interpretar e compreender o mundo. Analisar as letras das músicas dá-nos uma oportunidade para desenvolver capacidades de interpretação, contextualização e reflexão crítica sobre a realidade contemporânea.

Ao serem trabalhadas em contexto educativo, as letras das músicas possibilitam múltiplas leituras e interpretações. Uma canção pode suscitar diferentes perspetivas e sentimentos consoante os conhecimentos prévios, as experiências pessoais e o contexto sociocultural de cada aluno. Alcantara e Silva (2023, p.15488) salientam que a letra da música não se esgota numa única temática ou interpretação, dependendo da abordagem e das reflexões desenvolvidas pelos alunos. Esta variedade de leituras favorece o desenvolvimento da capacidade interpretativa, crítica, de argumentação e de reflexão, competências essenciais na formação de cidadãos ativos e conscientes.

Para além da dimensão interpretativa, a música pode constituir um importante instrumento para compreender o espaço geográfico e as relações que nele se estabelecem. Bento (2022, p.36), apoiando-se em Ferreira (2012), refere que este recurso contribui para desenvolver a capacidade de analisar, contextualizar e expressar ideias através de conceitos geográficos como a natureza, o urbano, o rural, etc... facilitando uma leitura mais consciente da realidade da sociedade, onde existe esta ligação entre os variados fenómenos e territórios, relacionado causas e consequências e outras relações a diferentes escalas geográficas. Assim, a análise das letras das músicas contemporânenas portuguesas revela-se particularmente pertinente no ensino da Geografia, uma vez que permite compreender fenómenos sociais, culturais e económicos a partir de uma linguagem próxima dos alunos e do seu quotidiano. Mais do que ilustrar conteúdos, as canções podem construir verdadeiros documentos de leitura do mundo, favorecendo a interpretação crítica da sociedade e aproximando os conhecimentos geográficos dos estudantes, tornando-os mais acessíveis, fáceis de interpretar e contextualizados nas suas vivências.

O reconhecimento deste potencial conduz naturalmente à necessidade de se compreender de que forma é que as músicas contemporâneas portuguesas podem ser articuladas com os conteúdos curriculares de Geografia, aspeto que será desenvolvido no subcapítulo seguinte.

1.4.2. O potencial das músicas contemporâneas portuguesas para abordar conteúdos curriculares da disciplina de Geografia

A utilização das letras de músicas contemporâneas portuguesas no ensino da Geografia constitui uma estratégia que permite estabelecer uma ligação entre os conteúdos curriculares e a realidade sociocultural dos alunos. Ao integrarem temas próximos das suas vivências, interesses e referências culturais, as canções possibilitam uma abordagem mais contextualizada dos conteúdos, favorecendo a compreensão de fenómenos geográficos através de exemplos presentes no quotidiano dos jovens.

Neste contexto, a música revela um elevado potencial para a abordagem das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Geografia. Muitas músicas contemporâneas portuguesas abordam, de forma explícita ou implícita, temáticas relacionadas com as migrações, a mobilidade da população, a identidade e a diversidade cultural, as desigualdades sociais, o turismo, a sustentabilidade ambiental, as dinâmicas rurais e urbanas ou a globalização. Embora estas obras não tenham sido produzidas com uma finalidade educativa, a riqueza das suas letras permite ao professor interpretá-las pedagogicamente, estabelecendo relações com os conteúdos curriculares e situações concretas da realidade contemporânea, debatendo-as em sala de aula.

A utilização de músicas em contexto educativo justifica-se pela capacidade de promover aprendizagens que ultrapassam a mera aquisição de conhecimentos. Alcantara e Silva (2023, p. 15488) defendem que as atividades que recorrem à música permitem desenvolver conceitos e valores fundamentais associados à democracia e à cidadania, promovendo a reflexão sobre questões relevantes da atualidade. Os autores referem, ainda, que as letras das músicas podem abordar diferentes temas geográficos, facilitando a compreensão de variados conceitos e ajudar na articulação com outras

áreas do conhecimento como a "História, Língua Portuguesa, Artes, Linguagens Artísticas, Cultura, Meio Ambiente, entre outras" (Alcantara & Silva, 2023, p.15488)

Esta perspetiva também é defendida por Kokkidou (2021, p. 47) ao afirmar que o estudo das letras da música popular proporciona aos alunos formas de compreensão que dificilmente seriam alcançadas através de abordagens tradicionais, da *high culture*[5]. Segundo a autora, a análise de canções permite desenvolver competências associadas ao pensamento democrático e à cidadania crítica.

Deste modo, a integração de músicas contemporâneas portuguesas nas aulas de Geografia não representa apenas uma estratégia de motivação, que é importante para os alunos e para o funcionamento das aulas, mas trata-se também de um recurso que pode realmente contribuir para a operacionalização das Aprendizagens Essenciais, promovendo aprendizagens contextualizadas, significativas e interdisciplinares, ao estabelecer pontes entre os conteúdos científicos e as referências culturais dos alunos.

É precisamente nesta perspetiva que se enquadra a presente investigação. Partindo da análise de músicas contemporâneas portuguesas, pretende-se identificar o seu potencial para abordar as diferentes Aprendizagens Essenciais da disciplina de Geografia, aproveitando também o caráter interdisciplinar para abordar problemáticas da sociedade atual, demonstrando assim de que forma estas podem constituir um recurso didático capaz de aproximar o currículo das vivências dos alunos e enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

[5] "*High culture*" - tradução literal, alta cultura. Este termo é usado para se referir a produtos culturais e artísticos de grande valor técnico, sofisticação e valor estético, por exemplo, literatura e música clássica.

2. O Contexto Educativo

O exercício da Prática Educativa Supervisionada (PES) oferece uma contribuição essencial para o desenvolvimento profissional dos formandos. Assim, esta prática está vinculada a um espaço e a um tempo, que é fundamental percebermos para entender todo o contexto educativo em que se desenvolveu a PES e todas as decisões tomadas durante esta prática. Nesta perspetiva, este capítulo pretende dar resposta aos objetivos elencados, descrevendo o enquadramento geográfico do Externato Santa Clara, estabelecimento de ensino onde realizei a minha PES, caracterizando o perfil das turmas com que trabalhei no ano letivo 2025/2026, que constituem a amostra do estudo de investigação-ação desenvolvido.

2.1. Enquadramento

O Externato Santa Clara (ESC) situa-se na freguesia do Bonfim, no Porto, numa área de forte identidade histórica e cultural. Nas suas origens, tinha uma forte componente industrial[6] e residencial, caracterizada pela coexistência de grandes solares mandados edificar por industriais e grandes comerciantes, muitos deles "brasileiros de torna-viagem", com as designadas "ilhas", destinadas à habitação dos trabalhadores. Ao longo do tempo, este território foi sofrendo importantes transformação e, atualmente, constitui uma freguesia de cariz essencialmente associado ao comércio e serviços, muito marcada pelo crescimento do turismo que motivou a proliferação de alojamentos locais e empreendimentos hoteleiros, a que se associa a restauração, o que tem contribuído para o afastamento progressivo da população residente.

Apesar destas mudanças, a freguesia mantém elementos da vida portuense tradicional, como o comércio local ativo, restaurantes variados e pequenos negócios familiares que preservam o carácter autêntico da área. É uma área de fácil acesso, servida por

[6]. Como refere Pinto (2012, p.11), a "partir de meados do século XIX, a periferia da cidade do Porto, em particular a freguesia do Bonfim, passará a ser o principal local de concentração industrial, nomeadamente no que se refere à indústria têxtil.

transportes públicos variados: Estação de Metro do Campo 24 de Agosto e do Bolhão, Estação de São Bento (comboio) e várias paragens de autocarro nas proximidades, o que facilita a chegada dos alunos ao Externato Santa Clara.

Hoje, o Bonfim reflete uma combinação entre o antigo e o moderno, onde o património histórico convive com as novas dinâmicas urbanas e culturais. É neste contexto de renovação e diversidade que o ESC se insere, beneficiando de uma envolvente em constante evolução, mas mantendo algumas das suas características mais tradicionais.

2.1.1. O Externato Santa Clara

A história do Externato Santa Clara remonta até ao seu fundador, Professor Sebastião Ribeiro, que fundou inicialmente as Salas de Estudo e o Externato Noturno do Bonfim, em 1959. Aqui eram preparados os alunos (maioritariamente trabalhadores) para realizar os exames de ensino secundário e para a entrada em institutos comerciais e industriais. Passados dez anos após a sua fundação, o então designado Externato Noturno obtém novo alvará que, pela primeira vez na história da instituição, o habilitava a proceder à constituição de cursos direcionados ao público feminino, visto que na época não era permitida a educação mista, exceto no Ensino Superior. Em 1989/90 foram melhoradas as instalações com a abertura de uma nova instalação, oferecendo assim melhores condições aos estudantes.

Atualmente o Externato Santa Clara, com mais de sessenta anos, continua a seguir o princípio do seu fundador: “ensino de qualidade para todos”, oferecendo um leque de opções, desde o ensino profissional, em diversas áreas que serão apresentadas brevemente a seguir, até ao ensino recorrente e CEF.

A comunidade escolar do Externato Santa Clara articula-se em torno de três polos distintos, cada um com uma missão específica, e todos integrados num projeto educativo, focado na qualidade, na inclusão e na proximidade (Figura 3 e 4).

- Polo 1 – Largo do Padrão: Destina-se aos alunos do Ensino Profissional e Ensino Recorrente. Neste polo a comunidade escolar assume uma dinâmica de formação de nível secundário com dupla certificação, preparando os jovens para

a inserção profissional e para um eventual prosseguimento de estudos. Foi neste polo que decorreu o nosso estágio, com alunos tanto do Ensino Profissional como do Ensino Recorrente.

- Polo 2 – Rua de Santo Ildefonso: Este polo acolhe os alunos dos Cursos de Educação e Formação (CEF) – uma via em que se procura criar uma verdadeira comunidade escolar, favorecendo o acompanhamento, a proximidade e o envolvimento dos jovens no seu percurso formativo, dando-lhes uma segunda oportunidade para a continuar a sua formação.
- Academia Beatriz Ribeiro e Centro Qualifica: Distribuída entre o Polo 2 (em regime noturno) e o centro de formação em Gaia - o Centro Qualifica destina-se à educação de adultos e ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) escolares. A sua existência reforça o compromisso da escola com a aprendizagem ao longo da vida e com a qualificação de pessoas que não completaram os seus estudos ou que procuram uma nova oportunidade. A Academia Beatriz Ribeiro é uma organização não-governamental sem fins lucrativos que procura dar respostas inovadoras e concretas a algumas fragilidades sociais, especificamente direcionadas à pobreza, discriminação, desigualdade, violência e exclusão. Assim, a Academia Beatriz Ribeiro tem como objetivo promover uma sociedade mais inclusiva, através do desenvolvimento de ações de formação, empoderamento e capacitação de pessoas em situação de vulnerabilidade, promovendo uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais coesa, nomeadamente na alfabetização de mulheres de comunidades ciganas e no Ensino de Português Língua Não Materna para migrantes.

Figura 3 – Localização dos polos de ensino do Externato Santa Clara.



Fonte: *Google Earth*.

Figura 4 – Edifício do polo 1 do Externato Santa Clara.



Fonte: Foto da autora.

No que respeita aos números e à dimensão da comunidade escolar do ESC, no ano letivo 2025/2026 contava com cerca de 345 alunos no ensino profissional, distribuídos pelos diferentes anos de escolaridade, e aproximadamente 80 alunos no ensino recorrente, dispersos pelas várias disciplinas, sendo estes distribuídos pelas 11 salas de aula do polo 1. Como referimos, a oferta Formativa do Externato centra-se no Ensino Profissional, no Ensino Recorrente e nos Cursos CEF:

- Ensino Profissional. Este ensino é cofinanciado pelo FSE+ (Fundo Social Europeu), através do PESSOAS2030.
    - Esta modalidade de ensino é dirigida à formação para uma profissão específica, oferecendo Cursos de Organização de Eventos, Vendas e Marketing, Desporto, Turismo e Comércio. Distinguem-se por serem um percurso do ensino secundário que atribui uma dupla certificação (ensino secundário e qualificação profissional), permitindo prosseguir estudos pós-secundário ou ingressar imediatamente no mercado de trabalho para desempenhar uma profissão técnica.

- Ensino Recorrente (nas áreas de Línguas e Humanidades, Ciências e Tecnologias e Ciências Socioeconómicas).
    - O Ensino Recorrente assegura uma nova oportunidade de acesso à escolaridade aos que não usufruíram na idade própria, ou seja, àqueles que abandonaram precocemente o SE e aos que o procuram por razões de promoção profissional e/ou de preparação para os Exames Nacionais. Estes cursos possibilitam a aquisição de conhecimentos e competências ao nível do ensino secundário e permitem a obtenção de um certificado e de um diploma escolar de 12º ano, com o ensino secundário concluído.
- Cursos CEF - têm a duração de dois anos letivos (equivalentes ao 8º e 9º ano) e os estudantes precisam de ter o 6º ano completo ou frequência do 8º ano sem aprovação, pelo menos 15 anos no ano da matrícula e duas ou mais reprovações. Este curso possibilita a obtenção de um diploma de conclusão do 3º ciclo do ensino básico (9º ano) e um certificado de qualificação profissional de nível 2 do Quadro Nacional de Qualificações, podendo prosseguir estudos se ainda o desejar. Estes cursos são cofinanciados pelo FSE+.

Devido à oferta de todos estes cursos e oportunidades, percebemos que os alunos vêm de meios socioeconómicos muito diferentes, existindo alunos cujos pais têm rendimentos bastante elevados, rendimentos médios (onde os alunos podem usufruir de escalão A, B ou C) e até alunos institucionalizados. Também é notório o número de estudantes de outras nacionalidades, mas a grande maioria vem de países onde o português é a (ou uma das) língua oficial ou materna, por isso não existe qualquer entrave à compreensão da língua portuguesa pelos alunos deste externato.

Além dos alunos, a comunidade escolar é constituída por vários grupos que desempenham papéis fundamentais no alcance das metas pedagógicas como professores, não-docentes, encarregados de educação, empresas de Formação em Contexto de Trabalho (FCT), entidades empregadoras e instituições de ensino superior. O corpo docente é composto por cerca de 30 professores, sendo que 16 deles são internos e os restantes encontram-se em regime de acumulação ou a recibos verdes. A idade média ronda aproximadamente os 40 anos. A escola privilegia um contacto

eficiente e uma atitude de proximidade com todos estes atores, de modo a garantir que cada percurso formativo é o mais eficaz possível.

O Externato assume como valores-chave da sua cultura interna a inovação, a eficácia pedagógica (educação para os valores, digital, ambiental e inclusiva), a cooperação, a comunicação, a internacionalização e a importância da prática desportiva. A comunidade escolar, assim estruturada, procura não apenas transmitir conhecimento, mas também desenvolver competências sociais, científicas e profissionais, de modo a formar cidadãos autónomos, responsáveis e ativos, preparados para os desafios do mundo atual. Nos projetos internacionais, destaca-se o projeto ERASMUS +.

Em suma, a comunidade escolar do ESC é diversificada e abrangente, organizada em torno de polos especializados, mas integrados, focados no aluno e no seu percurso escolar. É de ressaltar a importância do suporte por uma ampla rede de parceiros que contribuem para uma formação de qualidade, inclusiva e orientada para a empregabilidade e para a vida adulta.

O projeto educativo do ESC 2023/25, onde se inclui o presente ano letivo 2025/26 define-se como um plano estratégico que orienta a gestão da escola, promovendo a autonomia e a melhoria contínua das oportunidades de aprendizagem. O Externato adota princípios de atuação que visam a eficácia pedagógica e a inovação, num sistema de gestão da qualidade baseado no quadro EQAVET, ressaltando a metodologia baseada em projetos. Nesta instituição destacam-se: o Projeto de Desporto Integrado, o Projeto CEF, Projeto CLIL[7] (*Content and Language Integrated Learning*) e Projeto +SaúdeMental.

Os cursos profissionais beneficiam diretamente com estes projetos, nomeadamente com a aplicação do CLIL, do programa ERAMUS+ e da Formação em Contexto de Trabalho, onde os estágios se realizam dentro da área de cada curso profissional. A FCT é particularmente importante tendo em conta as parcerias com empresas ou entidades

[7] O CLIL é uma abordagem pedagógica que combina o ensino de conteúdos curriculares (especificamente a lecionação da componente técnica) com o desenvolvimento da competência linguística de uma língua estrangeira, neste caso, do inglês. Fonte: Projeto educativo ESC, disponível em: https://externatosantaclara.pt/wp-content/uploads/2026/07/projecto-educativo-2023-2025.pdf

fundamentais, como escolas de Ensino Superior, entidades públicas e uma vasta rede de empresas e pessoas que ajudam com esta formação essencial para a vida profissional.

As principais metas a atingir, dispostas da página 39 à 41 do documento do Projeto Educativo, centram-se na melhoria da qualidade do ensino, onde destaco as seguintes: taxa de conclusão dos diferentes cursos superior a 70%; garantir que a taxa de transição de ano seja superior a 85%; manter e, se possível, duplicar os protocolos com clubes de futebol para evitar o abandono escolar de jovens atletas; alcançar uma taxa de colocação ou prosseguimento de estudos superior a 60% após o ensino secundário e manter um nível de 85% de satisfação dos empregadores com o trabalho dos ex-alunos. Por fim, tendo em conta os objetivos prioritários para o triénio destaca-se a necessidade de aprimorar a cultura organizacional e a comunicação interna, intensificar a relação escola-empresa e a internacionalização do Externato, avaliando anualmente os projetos transversais para poder desenvolver novas oportunidades de formação.

2.1.2. O perfil das turmas lecionadas

1. Turma do Ensino Recorrente

A turma era constituída inicialmente por 21 alunos inscritos na disciplina de Geografia, mas sofreu alterações com a saída de quatro alunos entre o 1º período e o início do 2º período e a entrada de um aluno no 2º período. No final do 2º período, devido à mudança das provas de ingresso em algumas instituições do Ensino Superior, três estudantes acabaram por abandonar também a disciplina. Ou seja, acabaram apenas por realmente frequentar a disciplina até ao final do ano 15 alunos, dos quais 53% eram do género masculino e 47% do género feminino (Gráfico 15, Anexo 1).

Os estudantes têm uma média de idades de 19 anos (variando entre os 17 e os 22 anos) e são diversos os motivos que os levaram a frequentar o Ensino Recorrente. Mas o mais comum prende-se com a substituição de disciplinas para acabar o secundário ou frequentar aulas das diferentes disciplinas, para depois fazerem os exames de ingresso ao Ensino Superior. Com efeito, cerca de dois terços da turma referem querer continuar a sua formação académica (Gráfico 16, Anexo 2), seguindo para um curso superior,

sendo diversos os seus ramos (fisioterapia, direito, gestão, etc.). Os restantes apenas pretendem concluir o ensino secundário, deixando em aberto a possibilidade de frequentarem posteriormente o Ensino Superior.

A maioria da turma é constituída por alunos portugueses, mas é preciso realçar que dois dos alunos são estrangeiros, um proveniente do Brasil e outro de Angola, onde o português é língua oficial e/ou materna e, por isso, não existe qualquer barreira linguística com estes alunos imigrantes (Gráfico 17, Anexo 3).

Nesta turma todos os alunos concluíram o 10º ano na época normal, em janeiro, ou na época de recurso, em abril. Os do 11º ano também tiveram uma boa prestação, à exceção de três alunos que terão uma nova oportunidade em julho, no exame de recurso.

No início do ano, nesta turma esperava-se que cerca de dois terços (10 alunos) realizasse o Exame Nacional de Geografia para acesso ao Ensino Superior. No final de março, depois da mudança nas provas de ingresso para o Ensino Superior, só seis dos alunos (40%) se inscreveram para realizar o exame (Gráfico 18, Anexo 4).

2. Turma de Técnico de Turismo – T2 (11º ano)

Esta turma era constituída inicialmente por 23 alunos, mas como uma aluna emigrou logo a meio do 1º período, ficaram 22 alunos. Após o período de estágio, em abril uma estudante decidiu desistir do curso e outro estudante não compareceu mais à escola, embora mantivesse a matrícula. Assim sendo, no final do ano esta turma ficou com 21 alunos (embora um deles deixasse de comparecer em abril), sendo constituída por 43% elementos do género feminino e 57% do género masculino (Gráfico 19, Anexo 5). A média de idades é de 16,6 anos, variando entre os 15 e os 18 anos (Gráfico 20, Anexo 6).

Em relação à condição socioeconómica da turma (Gráfico 21, Anexo 7), mais de metade da turma não usufrui qualquer tipo de escalão (62%), enquanto os restantes apresentam escalão A (23,8% alunos) ou escalão B (14,2%). A maioria dos alunos são provenientes do município do Porto. A maioria dos Encarregados de Educação desta turma têm o ensino básico (42,8%) ou o ensino secundário (52,3%), sendo que a grande maioria se

encontra empregado (81%). Nesta turma existem dois alunos com NEE, que usufruem de medidas seletivas. É necessário ainda referir que se confirma dois estudantes sinalizados na CPCJ (Comissão de Proteção de Crianças e Jovens).

A maioria da turma é constituída por alunos portugueses, mas é preciso realçar que dois alunos são estrangeiros, provenientes de Angola, onde o português é uma das línguas oficiais e uma das línguas mais faladas no país e, por isso, não há qualquer barreira linguística com estes alunos imigrantes (Gráfico 22, Anexo 8).

Gostaria ainda de realçar que cerca de 45% dos alunos mostraram interesse em realizar o Exame Nacional de Geografia, mas na verdade só se inscreveram para realizar este exame 28,6% dos alunos (Gráfico 23, Anexo 9).

3. Turma de Técnico de Turismo – T3 (10º ano)

Esta turma foi inicialmente constituída por 21 alunos. Em meados de outubro ingressaram mais dois alunos e no início do 2º período ingressou mais uma aluna (mas que só frequentou a escola durante cerca de um mês, mantendo-se ausente desde meados de fevereiro). Entretanto um dos alunos que pertencia inicialmente à turma desistiu, ficando com um total de 23 alunos, dos quais 21,7% são do género feminino, embora uma se encontre ausente da escola, e 78,3% são do género masculino (Gráfico 24, Anexo 10).

A média de idades é aproximadamente 15,5 anos, compreendidos entre os 14 e os 17 anos (Gráfico 25, Anexo 11), sendo que todos os alunos vieram do ensino regular de 3º ciclo. Em relação à condição socioeconómica da turma (Gráfico 26, Anexo 12), mais de metade da turma não apresenta qualquer tipo de escalão (52,3%), enquanto os restantes apresentam o escalão A (34,7%) e o escalão B (13 %). Relativamente aos Encarregados de Educação, a maioria tem o ensino básico (34,8%) ou o ensino secundário (52,1%), estando a grande maioria empregada (69,5%).

Nesta turma existem dois alunos com NEE, que usufruem de medidas seletivas e três alunos sinalizados na CPCJ. A maioria da turma é constituída por alunos portugueses, mas é de realçar dois alunos provenientes do Brasil e um aluno de Cabo-Verde, onde o

português é língua materna e, por isso, não há qualquer barreira linguística com estes alunos (Gráfico 27, Anexo 13).

3. Estudo Empírico: Metodologia

3.1. Nota prévia

Como referimos na introdução, o presente Relatório de Estágio, elaborado no âmbito da PES no Externato Santa Clara, investiga a utilização de letras de canções portuguesas como recurso didático, tendo sido aplicado nas duas turmas do Curso Técnico de Turismo de 10º e 11º ano caraterizadas no capítulo anterior, abrangendo 44 alunos.

O estudo procura aferir se a música potencia a motivação e a compreensão dos conceitos geográficos por parte dos estudantes, partindo da interpretação das letras das canções que serão apresentadas neste capítulo. Deste estudo foram excluídos os alunos do Ensino Recorrente devido ao longo currículo (10º e 11º anos dados num só ano letivo), com apenas três horas semanais de aulas. Apesar das músicas continuarem a fazer parte das aulas destes alunos, funcionando inicialmente como grupo de controle, não foi possível recolher e analisar as informações necessárias a partir dos questionários aplicados, devido ao tempo escasso.

Em termos metodologógicos, procedemos a uma mistura de metodologias qualitativas e quantitativas, utilizando formulários online no *Google Forms*, a que associamos anotações escritas durante e após as atividades, que completam a informação recolhida através dos questionários. Estes foram efetuados em momentos diferentes da nossa investigação-ação: o questionário inicial foi aplicado antes da análise aprofundada das canções, pelo que as respostas apelam aos conhecimentos prévios dos alunos; o segundo, foi desenvolvido após as atividades de escuta e análise das músicas, centrando-se, sobretudo na apreciação da atividade, pretendendo-se que os alunos exponham as suas opiniões sobre as aulas.

Apesar de toda a preparação feita anteriormente, identificaram-se algumas limitações ao uso da letra das músicas nas aulas de Geografia, nomeadamente pelo predomínio de temas de Geografia Humana, mais explícitos nas músicas, enquanto os elementos físicos, embora presentes, não têm grande foco ou explicação devido ao seu caráter mais objetivo. Por outro lado, o absentismo escolar em ambas as turmas, com uma maior "flutuação" na turma T2, impediu a análise da totalidade dos alunos em algumas das

atividades. Salienta-se, ainda, que a seleção de canções mais recentes (pós-2015) e a escolha de temas preferencialmente nacionais também se enquadra nestas limitações, visto que esta opção excluiu obras mais antigas ou de outras nacionalidades, que podiam ser potencialmente pertinentes para este estudo.

Para a realização deste trabalho foram selecionadas as seguintes canções, considerando que "cabe ao professor fazer uma escolha criteriosa [dos exemplos] a serem trabalhados com seus alunos em sala de aula, analisando a sua adequação com a temática em estudo" (Pereira, 2012, p.141):

- "A madrugada que eu esperava" da Bárbara Tinoco (composta pela mesma com o músico Feodor Bivol) – usada para abordar a importância do 25 de abril, a descolonização e a criação dos CPLP, no "Módulo Incial" de 10º ano, na T3.
- "Os vampiros" de Zeca Afonso; "Grândola, Vila Morena" de Zeca Afonso; "Feia" da Carolina Deslandes – atividade realizada para comemorar o 25 de abril, em ambas as turmas do Curso de Turismo, dando espaço para que na turma de 11º ano, a T2, também se conseguisse encadear com a matéria, relembrando a importância desta data para a posterior entrada na CEE, atual UE, no tema "A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades".
- "A Saia da Carolina" da Carolina Deslandes ("reinvenção" da música infantil) – usada para explicar a transformação do papel social da mulher nos dias atuais e a mudança que se regista em algumas taxas demográficas, por exemplo, a queda da taxa bruta de natalidade, no tema da "População", na turma T3.
- "Deslocado" dos NAPA e "Mãe África" do Badoxa e da Yasmine – usada como revisões para a matéria dada sobre o subtema das migrações, no tema da "População", na turma T3.
- "Chelas" da Sara Correia (composta por Carolina Deslandes) – usada para abordar o conceito das áreas residenciais de classes económicas mais desfavorecidas, no tema "Os espaços organizados pela população" na turma T2.

- “Sr.Guarda” do Plutónio (com produção do Deejay Telio) – usada para “complementar” a música *Chelas*, visto que denuncia o racismo, o preconceito e o abuso policial que estas comunidades enfrentam, na turma T2.
- “Lixo Zero” do Quim Barreiros e “Homem da Sirene” do Dillaz – usadas para abordar os temas sobre os problemas urbanos e rurais, na turma T2.

Uma breve biografia dos cantores, assim como a letra das músicas apresentadas encontram-se nos Anexos 14 a 22.

3.2. Instrumentos de recolha de dados

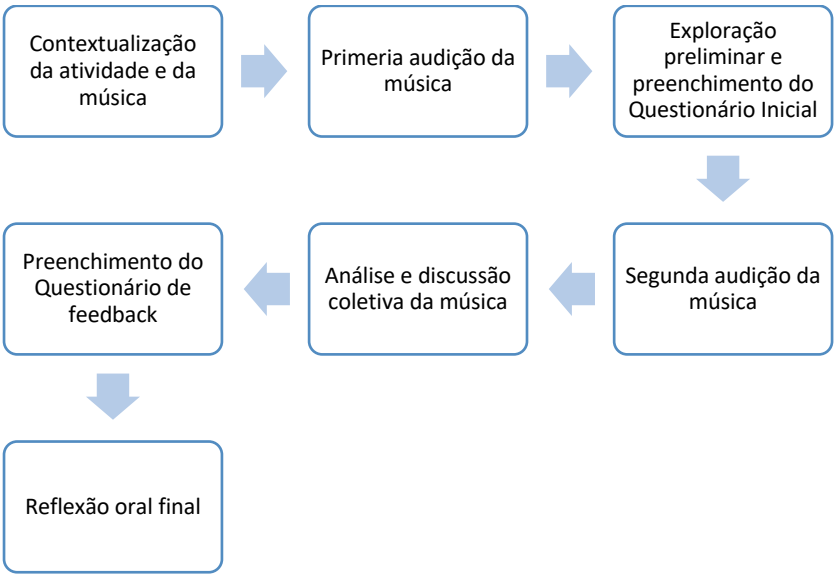
Os instrumentos de recolha de dados utilizados, como já referimos, foram os questionários, a observação direta e as anotações durante e após as aulas. A análise destes instrumentos seguiu essencialmente uma abordagem qualitativa, que, segundo Creswell (2010), corresponde a conjunto de práticas que transformam o mundo visível em dados representativos, incluindo notas, entrevistas, fotografias, registros e lembretes. O referido autor ainda acrescenta que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de dados e o pesquisador o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. (Alcantara e Silva, 2023, p.15478). Nessa linha de pensamento, Denzin e Lincoln (2006) salientam que a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, ou seja, os seus pesquisadores estudam o(s) objecto(s) nos seus cenários naturais, para tentar entender os fenómenos em termos dos significados que as pessoas lhes atribuem.

Os questionários, segundo Chizzotti (1991, p.55), “(…) consiste[m] em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre o assunto que os informantes saibam opinar ou informar.” São diversos os temas que podem ser abordados tais como: a caraterização dos inquiridos (situação social, profissional ou familiar), opiniões, atitudes em relação a opções ou a questões humanas e sociais, expectativas, nível de conhecimentos, etc... (Quivy e Campenhoudt, 1998, p. 188). A utilização deste tipo de instrumento foi aplicado

neste estudo pelas suas inúmeras vantagens, nomeadamente, a possibilidade de quantificar um grande número de dados, organizando e facilitando a sua análise e a simplicidade de associação entre as informações, comparando-as. (Ob. cit., 1998, p.189; Bell, 2010, p. 26). Para além disso, é um instrumento bastante útil para questões pedagógicas, por ter um caráter preciso e formal desde a construção do questionário até à aplicabilidade do mesmo (Ob. cit., 1998, p.186).

De modo a garantir uma organização relativamente uniforme das atividades desenvolvidas, foi seguida, sempre que possível, uma sequência de etapas que articulava a exploração da música com os momentos de recolha de dados (Figura 5). É de ressaltar que esta sequência foi adaptada de acordo com as características da música, da temática abordada ou do tempo disponível, mas procurou-se manter uma estrutura relativamente comum às diferentes atividades, apesar dos seus diferentes temas.

Figura 5 – Etapas das atividades desenvolvidas com recurso à música.



Fonte: Elaboração própria.

A sequência apresentada traduz a progressão desde o primeiro contacto com a música até à sua análise e posterior reflexão. Inicialmente, realizamos uma contextualização da música e da atividade, procurando apresentar a canção e a sua relação com a temática em estudo. Nesta fase, na maioria das canções, era entregue uma folha com a letra da

música[8], normalmente agrupando a turma em pares ou individualmente. Seguia-se a audição da música, proporcionando aos alunos um primeiro contacto com a obra, sempre que possível acompanhada do videoclipe, caso contrário, apresentava-se a música com a letra em vídeo. Posteriormente, dependendo da atividade, realizava-se uma exploração preliminar e o preenchimento do Questionário Inicial, momento em que os alunos respondiam às questões propostas no questionário com recurso aos seus conhecimentos e à sua interpretação da canção, podendo também esclarecer dúvidas relativas a palavras ou expressões presentes na letra. Seguia-se uma nova audição e depois ocorria a análise e discussão da letra, procurando estabelecer relações entre os versos, expressões, palavras e referências presentes na letra da música com os conteúdos geográficos em estudo. Nesta etapa pretendia-se que os alunos analizassem a letra da música com a orientação e monitorização da professora, direcionando para questões, interpretações ou reflexões presentes, de modo a fazer com que os alunos conseguissem relacionar a letra ao seu quotidiano, à sociedade e aos conteúdos geográficos. Após a análise, os alunos preenchiam o questionário de *feedback*, destinado a recolher a sua opinião relativamente à atividade desenvolvida. Por fim, era incentivada uma reflexão oral final, na qual os alunos partilhavam as suas opiniões sobre a atividade, nomeadamente os aspetos que consideraram mais interessantes ou menos positivos, as dificuldades sentidas e o contributo da música para a compreensão e aprendizagem das temáticas geográficas.

Embora esta sequência tenha orientado a maioria das atividades, foram realizadas algumas adaptações de acordo com as características das músicas e os objetivos definidos. Em "A Madrugada que eu esperava", procedeu-se a uma atividade prévia ao questionário inicial, uma ficha de trabalho para identificar palavras e expressões relacionadas com a revolução do 25 de abril, a ditadura e os provérbios presentes na

[8]. Com exceção das músicas "Lixo Zero", "Homem da Sirene", "Grândola, Vila Morena", "Os Vampiros" e "Feia", cujas letras foram apenas projetadas devido à sua simplicidade ou grande extensão. No caso das três últimas, a opção da não impressão deveu-se ao facto destas integrarem um trabalho de grupo, com recurso a apresentação, não sendo considerada necessária a disponibilização da letra em papel para a realização da atividade.

letra. Na atividade de celebração do 25 de abril, os alunos assumiram um papel mais ativo na condução da análise das músicas, não tendo sido aplicado um questionário inicial, enquanto "Lixo Zero" foi analisada diretamente em turma devido à simplicidade e reduzida extensão da letra. Por fim, "Chelas" e "Sr. Guarda foram trabalhadas separadamente, mas avaliadas conjuntamente através de um único questionário de *feedback,* enquanto as músicas "Deslocado" e "Mãe África" foram sempre analisadas em conjunto do inicio ao fim, começando com a primeira e progredindo para a segunda.

O principal instrumento de recolha de dados, o questionário, divide-se, assim, em dois tipos: os questionários iniciais e os questionários de *feedback* e, estes últimos, por sua vez, também se dividem em dois tipos: os questionários de feedback do final das atividades e o questionário de final de ano letivo (destinados a ambas as turmas).

Os questionários iniciais (Anexos 23 a 28) foram elaborados de acordo com a música selecionada e com a temática geográfica abordada, incluindo questões de reflexão sobre o tema da música, interpretações de versos e expressões presentes na música, sobre a familiaridade dos alunos com os cantores e as canções, sobre os sentimentos ou emoções despertados e sobre os conteúdos da Geografia que os alunos conseguiam relacionar com a música. Deste modo, à exceção destas quatro perguntas, presentes em todos os primeiros questionários, a sua estrutura variou de acordo com as características da música e da temática em análise sendo, normalmente, dividida em duas grandes partes: a reflexão sobre o tema tratado na música e sobre o tema geográfico a ele associado e a interpretação da canção em si. Para exemplo, a música "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes foram abordadas questões relacionadas com as próprias experiências pessoais dos alunos, os papéis sociais atribuídos a homens e a mulheres, a divisão das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos, a natalidade e possíveis medidas de incentivo à parentalidade, entre outras. Para além disso foram incluídas questões relacionadas com a interpretação da música, tais como, se a "saia" da Carolina tem algum outro significado para além de ser uma peça de roupa e a análise do confronto de quem a Carolina foi "ensinada a ser" para aquilo que ela depois se tornou.

Embora os questionários iniciais contemplassem um conjunto mais alargado de questões, a análise apresentada neste estudo incide apenas sobre aquelas que se revelaram mais pertinentes face aos objetivos da investigação.

O segundo tipo de questionário corresponde aos questionários de *feedback*, sendo que estes assumiram duas modalidades. A primeira, de caráter mais padronizado e presente nos finais de todas as atividades relacionadas à música (Anexos 29 a 35), manteve um conjunto de questões semelhantes entre as diferentes atividades, adaptando-se às músicas e temáticas abordadas. Entre estas encontram-se questões relativas à curiosidade ou motivação para aprofundar a temática, quais os principais pontos fortes e fracos e quais os aspetos a melhorar na atividade. A segunda correspondeu aos questionários de apreciação global das atividades e das aulas por mim lecionadas, aplicadas no final do ano letivo para ambas as turmas (Anexo 36), visando fazer um balanço global da experiência das aulas desenvolvidas ao longo de todo o ano letivo.

Por fim, recorreu-se à observação direta e ao registo de anotações durante e após as atividades, permitindo registar aspetos relacionados com a participação dos alunos, as suas reações, as dificuldades e dúvidas manifestadas e outros elementos considerados relevantes, permitindo complementar a informação obtida através dos questionários.

Importa ainda referir que nem todas as questões incluídas nos questionários de *feedback* foram mobilizadas na análise de resultados, principalmente por constituirem um reduzido contributo interpretativo, ou por se optar por questões com uma maior pertinência face aos objetivos da investigação. Os questionários completos encontram-se em anexo.

3.3. Procedimentos de análise dos dados

A análise dos dados combinou procedimentos quantitativos e qualitativos, de acordo com a natureza das questões e das respostas obtidas. Esta opção permitiu quantificar os resultados e interpretar as opiniões e justificações apresentadas pelos alunos, visto que uma análise quantitativa seria insuficiente para responder aos objetivos do estudo.

Os dados quantitativos resultaram sobretudo das questões de escolha única e múltipla, sendo tratados através de estatística descritiva simples, nomeadamente frequências absolutas e relativas, sendo apresentadas em tabelas e gráficos. Segundo Chizzotti (1991, p.69), a análise estatística permite organizar e apresentar os dados através de categorias e representações gráficas, facilitando a sua comparação e interpretação.

As respostas abertas foram submetidas a outro processo, à análise de conteúdo, através da leitura e interpretação das respostas e da sua posterior organização em categorias definidas de acordo com as ideias dos alunos. Respostas semanticamente semelhantes ou que tinham ideias/opiniões idênticas foram agrupadas, enquanto respostas que não correspondiam diretamente ao solicitado na questão ou que não se enquadravam nas categorias estabelecidas foram integradas nas categorias "Outras respostas", "Não sabe" "Não respondeu/Sem resposta" ou "Resposta não conclusiva". Segundo Quivy e Campenhoudt (1998, p.227) este procedimento permite tratar de forma cuidadosa informações de maior profundidade e complexidade relativamente à análise de conteúdo. Após a categorização, procedeu-se à contabilização das respostas e ao cálculo das respetivas percentagens, permitindo complementar a interpretação qualitativa com uma leitura quantitativa. Nas questões de escolha múltipla e nas respostas abertas em que os alunos apresentam ou selecionam mais do que uma ideia, a soma das percentagens pode ultrapassar os 100%.

Por fim, os resultados dos questionários foram complementados pelas observações e anotações realizadas durante e após as atividades, considerando aspetos como a participação dos alunos, as dúvidas manifestadas, as suas reações e as suas dificuldades, proporcionando uma interpretação mais contextualizada dos resultados obtidos.

4. Análise e discussão dos resultados

A análise e discussão dos dados constitui uma etapa fundamental do processo de investigação, uma vez que permite interpretar os resultados obtidos e relacioná-los com os objetivos definidos, procurando compreender de que forma a utilização da letra das músicas enquanto recurso didático contribui para o desenvolvimento das aprendizagens, da motivação e do pensamento crítico. Esta etapa não se limita, contudo, à apresentação dos resultados, procura identificar tendências, relações e particularidades que permitam uma compreensão mais aprofundada dos dados.

Neste sentido, a análise não se deve limitar à verificação dos resultados inicialmente esperados, devendo também considerar e interpretar os resultados inesperados que possam surgir ao longo da investigação. Isto contribui para o aprofundamento das interpretações e para uma compreensão mais ampla da realidade estudada (Quivy e Campenhoudt, 1998, p.211). Partindo deste pressuposto, a análise que se segue procura articular os dados quantitativos e qualitativos recolhidos através dos diferentes instrumentos aplicados, valorizando não apenas as tendências maioritárias, mas também a diversidade de perspetivas, as respostas menos frequentes e os elementos que se revelam particularmente interessantes e significativos ao longo de toda a análise.

A análise será iniciada com o primeiro subcapítulo, a caracterização das atividades desenvolvidas, tendo em consideração o ano de escolaridade, a temática abordada, o número de alunos que participaram em cada atividade, a data de realização das atividades e o enquadramento curricular e pedagógico, identificando as AE trabalhadas, bem como os principais pontos de reflexão propostos aos alunos. Seguidamente, será apresentada a caracterização dos hábitos musicais das duas turmas, considerando a frequência com que os alunos ouvem música, os géneros musicais mais escutados e a origem/nacionalidade dessas músicas. Será ainda abordada a relação entre as músicas selecionadas e os instrumentos de recolha de dados utilizados, distinguindo os questionários iniciais, aplicados apenas em algumas atividades, dos questionários de *feedback*, aplicados depois de cada atividade desenvolvida. De seguida será desenvolvida a análise e discussão dos questionários iniciais, procurando compreender

os conhecimentos e perceções dos alunos, bem como as interpretações construídas a partir das canções. Por fim, será apresentada a análise e discussão dos questionários de *feedback*, considerando tanto os questionários realizados no final de cada atividade, assim como o realizado no final do ano letivo.

4.1. Caracterização das atividades desenvolvidas e dos hábitos musicais dos alunos

Antes da caracterização dos hábitos musicais dos alunos das turmas T2 e T3, inseridos nos questionários iniciais (QI), procedeu-se à caracterização das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, considerando o ano de escolaridade, as temáticas abordadas, o número de participantes, a data de realização e o respetivo enquadramento curricular e pedagógico (Tabelas 1 e 2).

Tabela 1 – Caracterização das atividades desenvolvidas.

Músicas distribuídas por atividade	Ano de escolaridade	Tema	Nº de estudantes	Data da atividade
A Madrugada que eu esperava – Bárbara Tinoco	10º	Módulo inicial	21	06/10/25
Saia da Carolina – Carolina Deslandes	10º	População	21	11/11/25
Deslocado – NAPA *Mãe África* – Badoxa	10º	A População	20	02/02/26
Chelas – Sara Correia *Sr. Guarda* - Plutónio	11º	Os Espaços Organizados pela População	*Chelas* – 17 *Sr. Guarda* - 19	07/11/25 e 12/11/25
Lixo Zero – Quim Barreiros *Homem da Sirene* - Dillaz	11º	Os Espaços Organizados pela População	18	14/11/25
Feia – Carolina Deslandes *Os vampiros* e *Grândola, Vila Morena* – Zeca Afonso	10 e 11º	Atividade de celebração do 25 de abril	T3 – 18 T2 – 15	20/04/26 29/04/26

Fonte: Aprendizagens Essenciais de 10º e 11º anos de escolaridades, elaboração própria.

Tabela 2 – Enquadramento curricular e pedagógico das atividades.

Música/atividade	Ano de escolaridade	Aprendizagens Essenciais	Pontos de estudo e de reflexão
A Madrugada que eu esperava – Bárbara Tinoco	10 º	- Reconhecer a importância da localização na explicação geográfica, analisando informação representada em mapas com diferentes escalas e sistemas de projeção.	- A importância do 25 de abril de 1974 no processo de independência das colónias portuguesas e na posterior formação da CPLP.
Saia da Carolina – Carolina Deslandes	10º	- Identificar padrões de distribuição de variáveis demográficas e suas causas próximas, utilizando mapas a diferentes escalas;	- A relação entre a música "Saia da Carolina", o empoderamento feminino e as transformações sociais da atualidade; - A relação entre a mensagem e o simbolismo da música e as transformações demográficas contemporâneas, em específico, o declínio da TBN.
Deslocado – NAPA *Mãe África* – Badoxa	10º	- Selecionar medidas que possam ter efeito nas estruturas/comportamentos demográficos e na distribuição da população no território português. - Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica, para localizar, descrever e compreender os processos demográficos	- A importância da imigração e da emigração para Portugal; - Os diferentes tipos de migração e as suas características.
Chelas – Sara Correia *Sr. Guarda* - Plutónio	11º	- Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica, para analisar as alterações no espaço rural e nos processos de expansão urbana. - Divulgar exemplos concretos de ações que permitam a resolução de problemas ambientais e de sustentabilidade no espaço rural ou urbano, próximo do aluno, revelando capacidade de argumentação e pensamento crítico.	- Análise das diferentes áreas residenciais considerando as suas características e formas de organização; - Reflexão sobre os problemas sociais presentes nos espaços urbanos, nomeadamente o preconceito, racismo e xenofobia.
Lixo Zero – Quim Barreiros *Homem da Sirene* - Dillaz	11º	- Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica, para analisar as alterações no espaço rural e nos processos de expansão urbana. - Divulgar exemplos concretos de ações que permitam a resolução de problemas ambientais e de sustentabilidade no espaço rural ou urbano, próximo do aluno, revelando capacidade de argumentação e pensamento crítico. - Investigar as principais componentes da paisagem urbana, nomeadamente as ambientais e sociais, que condicionam o bem-estar e a qualidade de vida nas cidades portuguesas.	- Os principais problemas associados aos espaços urbanos e rurais e possíveis soluções de ordenamento e planeamento do território; - A problemática dos incêndios rurais e os seus impactos ambientais, sociais e políticos.
Feia – Carolina Deslandes *Os vampiros* e *Grândola, Vila Morena* – Zeca Afonso	10º 11º	---	- A importância do 25 de abril de 1974 para Portugal e o seu papel no processo de libertação das colónias portuguesas

Fonte: Aprendizagens Essenciais de 10º e 11º anos de escolaridades, elaboração própria.

As atividades permitiram trabalhar diferentes temas e conceitos geográficos através das músicas selecionadas, articulando-os com as AE e com questões de estudo e reflexão. A maioria das atividades teve uma duração aproximada de duas horas, correspondente a duas aulas de 60 minutos, sendo as etapas mais demoradas o preenchimento dos dois questionários, principalmente o inicial.

O número de participantes variou entre as atividades, sobretudo devido ao absentismo escolar e à participação dos alunos em outras atividades escolares. Na T3, as amostras variam entre 18 e 21 alunos, enquanto na T2 variam entre 15 e 19. Na T3, esta variação é ainda influenciada pela entrada de dois novos alunos na turma após a primeira atividade e pela saída de um aluno, também após a primeira atividade. Na T2 ocorre uma situação similar, onde no final do segundo período saíram dois alunos, não realizando assim a última atividade dedicada à celebração do 25 de abril.

Relativamente aos instrumentos de recolha, a maioria das músicas foi acompanhada por um QI, preenchido antes da análise aprofundada da canção, tendo por base os conhecimentos prévios dos alunos, os conteúdos trabalhados até ao momento e uma breve contextualização da atividade.

Apenas a atividade da música "Lixo Zero" do Quim Barreiros e a atividade relacionada com a celebração do 25 de abril não incluíram um QI formal. No primeiro caso, a simplicidade e repetição da letra permitiram uma análise breve feita pela turma, centrada no problema urbano retratado e nas suas possíveis soluções. Na segunda atividade, as músicas foram trabalhadas através da interpretação e discussão em grupo (três grupos divididos pelas músicas), sem recurso a questionário formal. Por outro lado, o questionário de *feedback* (QF) foi aplicado a todas as atividades, permitindo recolher a apreciação dos alunos relativamente à pertinência da música, à sua articulação com os conteúdos geográficos, ao interesse e à motivação despertados e aos aspetos positivos e negativos da atividade. Para além destes questionários, foi realizado um questionário de *feedback* geral (QFG) no final do ano, apresentado às duas turmas, permitindo uma apreciação global comparativa das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo.

A caracterização dos hábitos musicais dos alunos, que já pertencem aos QI, são abordados sinteticamente ainda neste subcapítulo devido à sua componente comparativa entre as duas turmas, enquanto os outros itens dos QI serão perguntas completamente focadas e interligadas ao tema trabalhado e à própria música. Nesta caracterização analisamos a frequência de audição musical, os géneros musicais mais ouvidos e a origem ou nacionalidade das músicas habitualmente escutadas.

Relativamente à frequência com que ouvem música (Gráfico 28, Anexo 36) os resultados evidenciam que ambas as turmas o fazem com elevada frequência – o que podemos considerar um hábito recorrente entre jovens - embora a turma T2 revele uma percentagem ligeiramente superior, principalmente na escolha das opções "costumam ouvir música" (100%) e "todos os dias, várias vezes ao dia" (76,2%).

Este "poder" da música sobre os jovens, de acordo com Setton (2009, p.19), revela que

> (…) entre todas as esferas, a musical é aquela que está mais presente em suas vidas, sejam eles provenientes ou não de segmentos privilegiados. Independentemente do sexo, do grupo etário ou da classe social, até mesmo de país, a música surge como um fenômeno social, pois consegue agregar, sensibilizar e, sobretudo, construir laços de sociabilidade entre os jovens. E, nessa qualidade, a música surge como um canal mediador entre a experiência de ser jovem e o grupo de referência que o cerca, socializando-o.

Assim, a música para os jovens acaba por ser um instrumento de socialização e de ligação emocional entre pares, mas não pura e simplesmente um instrumento de comunicação e informação. Citando a autora acima referida, a música "(…) pode ser vista como meio de subjetivação, de constituição de um ego em transição, veículo que ajudaria no difícil processo de emancipação para a idade adulta" (Ob. cit, p.21). Neste sentido, a utilização da letra das músicas como instrumento pedagógico, para além de motivar os alunos, vai funcionar como meio de inclusão e expressão, tornando-se mais fácil falar sobre as emoções, uma vez que elas são contextualizadas pelas obras.

Considerando os géneros musicais mais ouvido (Tabela 15, Anexo 37), em ambas as turmas é notória a preferência pelo *Rap/Trap/Hip-hop*, o *Funk* e o *Pop*, embora este último em menor percentagem, sendo mesmo ultrapassado pelo *Kizomba* na turma 2.

Somando as percentagens das duas turmas, destaca-se ainda o *Reggaeton* (50,7%), a *Música clássica* e a *Música popular portuguesa* (ambas com cerca de 27%).

De acordo com Pimentel et al. (2014), a preferência musical tem chamado a atenção de vários investigadores, principalmente no âmbito da pesquisa sobre traços de personalidade. Referem por exemplo Schwartz e Foutz (2003), que consideram a preferência musical com um indicador da expressão da personalidade e não só. No contexto internacional citam vários autores que têm revelado correlações significativas da preferência musical com orientação política, estilos de vida, valores, autoestima, viés intergrupal, risco de suicídio, habilidades cognitivas, problemas familiares, uso de drogas, comportamento sexual de risco e condutas antissociais (Pimentel et al., 2014, p.4)[9]. Mas é a busca de sensações que os jovens procuram nas composições musicais por que optam, considerando que a "(…) linguagem musical possibilita ao ser humano criar, expressar-se, conhecer e até transformar a realidade" (Coelho, 2021, p.450).

As escolhas dos nossos estudantes, relativamente aos géneros mais ouvidos, não são muito diferentes das que alguns estudos referem. No entanto, há que ter em conta a idade e o país de origem. Por exemplo, Cremades-Andreu et al (2023), no seu estudo intitulado *The music that new generations listen to: preferences and stereotypes*, referem que os participantes no seu projeto (estudantes espanhóis entre os 12 e os 18 anos), demonstram o papel transcendente da "música popular urbana", onde incluem o *rap/hip-hop* e sub-estilos como o *trap* e o *funk*, embora a "música convencional" - como o *pop* -, seja o estilo que assume o primeiro lugar na lista do estilo mais ouvido, incluindo, a seguir aos estilos *urbanos*, a *musica eletrónica* e o *rock and roll.*

Alguns aspetos comuns são referidos por Ligero (2009, s/p.), salientando que os "(…) adolescentes se inclinam maioritariamente pelo *pop*, *rock* e suas variantes, seguidos

[9]. Por exemplo, Martin, Clarke e Pearce (apud Pimentel et al, 2008, p.28), observaram "(…) associações entre preferência por *rock/metal*, pensamentos suicidas, atos deliberados de se autoferir, depressão, delinquência, uso de drogas e problemas familiares". Os mesmos aspetos foram observados pelos fãs de *heavy metal,* demonstrando vulnerabilidade moderada e alta tendência ao suicídio.

pela *música eletrônica*, *dance* e ritmos latinos", considerando que os "gostos dos nossos alunos coincidem bastante com as listas de sucessos comerciais".

Quanto à origem das músicas (Gráfico 29, Anexo 38), em ambas as turmas destaca-se a "música brasileira" - escolhida na T2 por 85,7% dos alunos e 78,2% na T3 – e a "inglesa", selecionada por 71,4% dos estudantes da T2 e 65,2% da T3, a que se seguem as canções "americanas". A música portuguesa ocupa uma posição igualmente relevante, principalmente na T2, com 66,7%, enquanto na T3 atinge quase 40%.

Apesar destes resultados, no nosso estudo, como já vimos, optamos apenas por músicas/canções de língua portuguesa. Esta opção prende-se com vários aspetos que a seguir tentamos sintetizar, numa perspetiva geral mas também pedagógica:

- **Compreensão e identificação:** compreender de imediato as palavras e as mensagens das canções facilita a identificação com as "histórias/conteúdo" – em ligação com as AE -, as emoções e experiências transmitidas pelos artistas;
- **Riqueza poética e sonora:** A língua portuguesa apresenta uma sonoridade particularmente expressiva e uma grande riqueza vocabular, oferecendo amplas possibilidades para a criação poética e a transmissão de sentimentos e ideias, que os alunos captam mais facilmente e com que se identificam;
- **Diversidade cultural:** Ouvir música em português permite conhecer a diversidade cultural dos diversos espaços onde a língua é falada. Do fado português à música popular brasileira, passando por diferentes géneros e tradições musicais dos países lusófonos, a língua constitui uma ponte para múltiplas identidades e manifestações culturais. Nesse sentido, contribui para a multiculturalidade e inclusão;
- **Memória e vínculo afetivo:** As canções na nossa língua materna podem despertar mais facilmente memórias associadas à infância, a pessoas, lugares e acontecimentos, reforçando a dimensão afetiva da experiência musical.

Assim, ouvir canções em português não significa apenas compreender melhor as letras, mas também estabelecer uma relação mais próxima com a língua, a cultura e as experiências que ela expressa.

Em síntese, as atividades desenvolvidas evidenciam a possibilidade de utilizar a música na abordagem de diferentes temas e conceitos geográficos, em articulação com as AE e com os objetivos definidos. A caracterização dos hábitos musicais revelou uma forte presença da música no quotidiano dos alunos, permitindo valorizar as suas preferências, mas também promover o contacto com outros géneros e artistas, contribuindo para o alargamento das suas referências culturais e para o desenvolvimento de uma atitude mais crítica perante as diferentes formas de expressão. Partindo deste enquadramento, procede-se, de seguida, à análise dos QI, procurando compreender os conhecimentos e interpretações dos alunos perante as diferentes músicas e temas abordados.

4.2. Análise dos Questionários Iniciais (QI)

Antes da análise dos resultados dos questionários iniciais, importa relembrar que estes não abrangeram todas as atividades desenvolvidas. A sua aplicação teve como objetivo aferir os conhecimentos prévios e as primeiras interpretações dos alunos antes de uma exploração mais aprofundada das canções. As respostas refletem, por isso, os conteúdos geográficos trabalhados até ao momento, os conhecimentos adquiridos anteriormente pelos alunos e as associações que os estudantes fazem com cada música. Como estes questionários são longos, só as análises das questões de maior relevância para o tema em estudo serão analisadas.

A análise dos questionários inicia-se pela turma T3, através das músicas “A Madrugada que eu esperava” da Bárbara Tinoco, seguindo-se a “Saia da Carolina” da Carolina Deslandes e “Deslocado” dos NAPA e “Mãe África” do Badoxa. Sucede-se a turma T2, com “Chelas” da Sara Correia e “Sr. Guarda” do Plutónio, finalizando com o “Homem da Sirene” do Dillaz.

Antes da análise individual de cada questionário, procedeu-se à análise transversal das quatro questões comuns aos QI: “Conheces o cantor(a)?”, “Conheces a música?”, “Quais são os sentimentos/emoções que esta música te desperta?”, “Com que conteúdos/conceitos da geografia é que consegues relacionar esta música?”. Tal

permite comparar as respostas entre as diferentes músicas e turmas, sendo posteriormente analisadas as questões específicas de cada questionário.

Os resultados da familiaridade dos alunos com os cantores e as músicas (Gráficos 30 e 31, Anexos 39 e 40), mostram que os cantores mais conhecidos são o Plutónio e o Dillaz, selecionados, respetivamente, por 94,5% e 88,9% dos alunos, o que poderá relacionar-se com a predominância do *Rap/Trap/Hip-hop* entre os géneros musicais mais ouvidos, em especial na T2 (Tabela 15, Anexo 37). Na turma T3 destacam-se a Carolina Deslandes (66,7%) e os NAPA (60%), conhecidos por mais de metade dos alunos. Em oposição, Sara Correia, Badoxa e Bárbara Tinoco apresentam os menores níveis de reconhecimento – apesar dos dois últimos revelarem percentagens próximas dos 50%. No caso de Sara Correia (35,3%) a explicação poderá relacionar-se com a reduzida expressão do *Fado* entre os jovens, enquanto no caso do Badoxa a explicação é mais complexa, já que o Kizomba foi um um estilo escolhido por mais de 60% na T2, mas apenas de 8,7% na T3. O caso da Bárbara Tinoco - enquadrada no *pop* e reconhecida como "cantautora" – assume a maior percentagem de reconhecimento no contexto destes três autores, com 52,4% se adicionarmos os alunos que a reconhecem "parcialmente", não sendo de descurar o facto de ter pertencido ao júri de várias edições do *The Voice Kids Portugal*.

Consegue perceber-se, ainda, que o reconhecimento do cantor nem sempre corresponde ao conhecimento da música (Cf. gráfico 30 e 31, Anexos 39 e 40). Esta diferença é particularmente evidente em "Homem da Sirene", em que a maioria dos alunos conhece o Dillaz (88,9%), mas apenas uma pequena parte conhece a canção (16,7%). "Deslocado" constitui a principal exceção, sendo que mais alunos conheciam a música (80%) do que os próprios NAPA (60%), situação que poderá estar associada à grande exposição da canção na rádio e televisão, visto que foi a música escolhida para representar Portugal no Festival Eurovisão da Canção, em 2025.

Assim, podemos considerar que o reconhecimento dos cantores e das músicas/canções, depende em grande parte da sua divulgação em plataformas como a televisão, a rádio, o *streaming* (como o *Spotify*) e as redes sociais. O destaque vai para os concursos musicais emitidos pela televisão, desde o pioneiro "Chuva de Estrelas", passando pela "Operação Triunfo" e "The Voice Portugal", onde vários cantores portugueses se

tornaram famosos, designadamente Sara Tavares, Aurea, Diogo Piçarra, Fernando Daniel, Luís Trigacheiro e a já designada Bárbara Tinoco.

As respostas relativas às emoções e sentimentos mais associados a cada música (Tabela 16 e Gráfico 32, Anexo 41) evidenciam uma grande diversidade. O *orgulho* é uma das mais recorrentes nas diferentes músicas, assumindo significados distintos de acordo com a temática, ou seja: relaciona-se com a liberdade conquistada no 25 de abril, em "A Madrugada que eu esperava"; com a emancipação feminina em "Saia da Carolina"; com o sentimento de ligação à terra de origem em "Deslocado" e "Mãe África"; com a identidade do bairro onde cresceu em "Chelas"; e com a valorização dos bombeiros em "Homem da Sirene". A canção "Sr. Guarda" constitui uma exceção, predominando emoções mais negativas como a *frustração*, a *revolta* e a *insatisfação*, coerente com a abordagem de situações de racismo e de abuso policial presente na letra da música.

De forma geral, as músicas suscitaram uma combinação de emoções positivas e negativas, embora "Chelas" e "Sr. Guarda" se destaquem por apresentarem tendências mais marcadas e opostas. Esta diferença pode ser explicada pelo conteúdo de ambas as músicas: enquanto Sara Correia evidencia identificação e orgulho com o bairro onde cresceu, Plutónio aborda experiências de discriminação e injustiça, o que suscita uma resposta emocional mais negativa.

De qualquer forma, se somarmos as percentagens totais obtidas para cada sentimento/emoção, os que mais se destacam são, respetivamente: o já referido orgulho (182%), para cuja elevada percentagem contribuem as canções "A Madrugada que eu esperava" e "Chelas" – que manifesta uma declaração de orgulho comunitário e de rejeição ao preconceito social; a esperança (121%), mais uma vez com o contributo de "A Madrugada que eu esperava", traduzindo o fim do regime ditatorial do Estado Novo, e a confiança no período de mudança; a compaixão (151%), traduzida sobretudo pelas canções "Deslocado" - traduzindo a nostalgia, a solidão e o sentimento de desenraizamento de quem deixa a sua terra natal e novamente "Chelas", mas agora com referência ao preconceito social também presente na letra da canção; e a revolta (126%), onde mais uma vez se destacam as canções de Bárbara Tinoco e Carolina

Deslandes, a que se associa o “Sr. Guarda”, que constitui uma crítica social sobre o racismo estrutural, a violência e o abuso de autoridade policial.

Passando agora a abordar a relação estabelecida pelos alunos com os conteúdos/temas geográficos que poderiam ser associados às músicas/canções, cujos resultados estão expressos na Tabela 3, verificamos que as associações estabelecidas pelos alunos revelam diferentes níveis de proximidade entre as canções e os conteúdos geográficos.

“A Madrugada que eu esperava” foi sobretudo relacionada com o 25 de abril (52,4%), embora cerca de um terço dos alunos não tenha identificado qualquer relação com a Geografia, possivelmente identificando este tema mais à disciplina de História. Com a “Saia da Carolina” ocorre algo semelhante, visto que é mais associada a questões sociais, abrangendo temas como desigualdade de género, população e espaço social. Estes resultados evidenciam que determinados temas podem ser inicialmente entendidos pelos estudantes como pertencentes a outras áreas do saber, apesar destes temas também serem abordado pela Geografia.

Em “Deslocado” e “Mãe África” as migrações constituem a associação mais frequente (70%), acompanhadas por referências à sociedade, território, população e demografia. A ligação direta entre as letras e os conteúdos geográficos poderá explicar a maior facilidade demonstrada pelos alunos em estabelecer estas relações. As músicas “Chelas” e “Sr. Guarda” apresentam igualmente uma forte articulação com os conteúdos de Geografia A de 11º ano, sobretudo cidade, espaço urbano, diferenciação social e áreas residenciais de classe baixa. Em “Chelas” destaca-se ainda a identidade cultural, diretamente relacionada com a representação do bairro e com a ligação da cantora ao território onde cresceu. Por sua vez, “Homem da Sirene” foi associada sobretudo aos problemas do espaço rural e urbano, com destaque para os incêndios e problemas/impactos ambientais.

Tabela 3 – Conteúdos e temáticas geográficas associadas às músicas.[10]

Música	Conteúdo/tema geográfico	%
A Madrugada que eu esperava	25 de abril	**52,4**
	CPLP/PALOP	4,8
	Outras respostas	9,5
	Não sabe identificar	33,3
A Saia da Carolina	Desigualdade de género e de direitos	**28,6**
	Sociedade portuguesa	19
	Taxa de natalidade	14,3
	Lugar/espaço social	14,3
	Emancipação feminina	14,3
	Evolução da população	9,5
	Outras respostas	9,5
	Nenhum	14,3
	Não sabe identificar	19
Deslocado / Mãe África	Migração/emigração/imigração	**80**
	Sociedade/território	20
	População/demografia	15
	Identidade cultural	10
	Desigualdade social	10
	Taxa de natalidade	5
	Outras respostas	10
	Não sabe identificar	5
Chelas	Áreas residenciais de classe baixa	**35,3**
	Desigualdades socioeconómicas	23,5
	Identidade territorial	23,5
	Espaço/geografia urbana	17,6
	Cidades/subúrbios	17,6
	Segregação urbana	5,9
	Outras respostas	11,8
	Nenhum	5,9
Sr. Guarda	Áreas residenciais (de classe baixa/bairros sociais)	**52,6**
	Desigualdades socioeconómicas	31,6
	Espaço urbano/ cidade/periferia	21
	Segregação urbana	5,3
	Outras respostas	5,3
	Nenhum	10,5
	Sem resposta	10,5
Homem da Sirene	Problemas urbanos/rurais	**27,8**
	Impactos/problemas ambientais	22,2
	Incêndios	22,2
	Áreas rurais	16,7
	Áreas urbanas/urbanização	11,1
	Áreas florestais	11,1
	Risco natural/misto	5,6
	Sem resposta/não sabe identificar	16,7

Fonte: Questionários iniciais, elaboração própria.

[10] Nota: As percentagens correspondem à proporção de alunos que identificaram cada conteúdo ou temática geográfica na música. Cada aluno podia estabalecer mais do que uma relação, podendo haver vários conteúdos geográficos a serem explorados e escolhidos.

Tabela 4 – Articulação entre as AE e os temas/conceitos que os alunos associam à Geografia.

Músicas	Principais conceito/temas associados à disciplina de Geografia pelos alunos	Conceitos inseridos nas Aprendizagens Essenciais
A Madrugada que eu esperava	25 de abril CPLP/PALOP	Cidadania Espaço lusófono Território
Saia da Carolina	Desigualdade de género População Natalidade Espaço social	Taxa de natalidade População Cidadania
Deslocado *Mãe África*	Migrações População Território Identidade	População Espaço lusófono Território
Chelas *Sr.Guarda*	Áreas residenciais de classe baixa/bairro social Desigualdade socioeconómica Cidade/espaço urbano	Cidade Espaço urbano Diferenciação social Território Cidadania
Homem da Sirene	Problemas urbanos/rurais Incêndios Problemas ambientais Áreas rurais/florestais	Espaço rural Espaço urbano Ordenamento do território Cidadania

Fonte: Questionários iniciais, elaboração própria.

A sistematização apresentada permite verificar que as músicas possibilitaram a associação a um conjunto diversificado de conteúdos e conceitos previstos nas AE de Geografia de 10º e 11º anos (Tabela 4). Predominam as referências à Geografia Humana, nomeadamente população, migrações, território, espaço urbano, espaço rural e diferenciação social, bem como problemáticas concretas como desigualdades socioeconómicas, (diminuição da) natalidade, gestão do território e problemas ambientais. Apesar disso, importa salientar que a utilização das canções não se limitou

à abordagem direta dos conteúdos curriculares. A sua seleção procurou também criar oportunidades de reflexão sobre problemáticas sociais e territoriais contemporâneas, promovendo a cidadania e o pensamento crítico.

Em síntese, a análise dos QI evidencia que as músicas selecionadas, apesar de apresentarem diferentes níveis de familiaridade entre os alunos, suscitaram uma diversidade de emoções e permitiram estabelcer relações com vários conteúdos e conceitos geográficos. Esta primeira abordagem permite compreender os conhecimentos e perceções de partida dos alunos antes da exploração aprofundada das canções, constituindo a base para a análise específica de cada atividade.

4.2.1. QI "A Madrugada que eu esperava" da Bárbara Tinoco

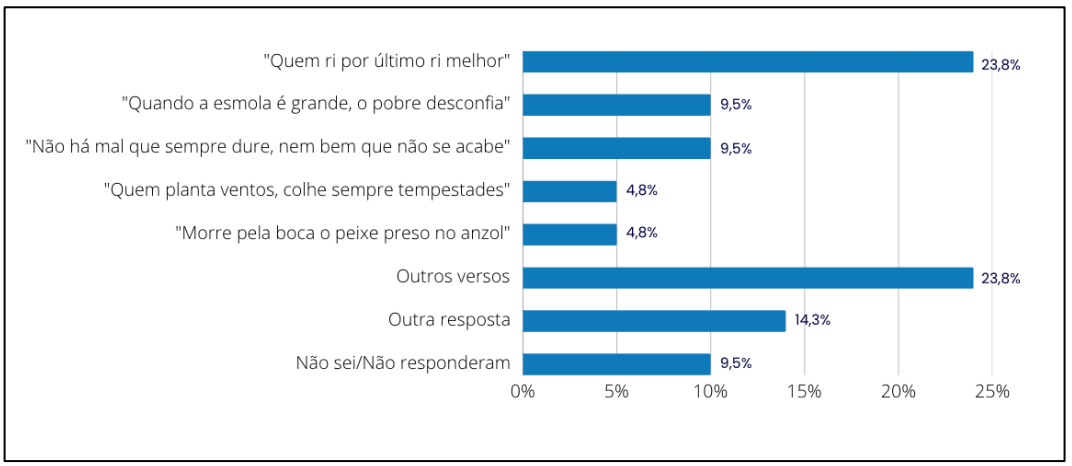
Como mencionado anteriormente, dada a extensão dos QI, optou-se por apresentar e analisar apenas algumas questões. A sua seleção teve sobretudo em consideração a sua adequação aos objetivos do estudo e também comtemplar diferentes tipos de questões elaborados e de respostas obtidas pelos alunos.

Do conjunto de questões que integraram o QI da música "A Madrugada que eu esperava" (Anexo 23), foram selecionados três itens para análise, incidindo-se, em particular, sobre a capacidade dos alunos para mobilizar conhecimentos e estabelecer relações com o contexto histórico do 25 de abril e da ditadura, bem como sobre a interpretação de elementos presentes na letra da canção.

Assim, foram analisados os seguintes itens:

1. Seleção de um provérbio ("Escolhe um dos provérbios que selecionaste.");
2. Relação estabelecida entre o provérbio selecionado e o 25 de abril e/ou a ditadura ("Consegues explicar a relação que esse provérbio tem com o 25 de abril/a ditadura?");
3. Significado atribuído à expressão "48 voltas ao sol" ("O que achas que quer dizer as *Quarenta e oito voltas ao sol?*").

Gráfico 1 – Provérbios selecionados pelos alunos.



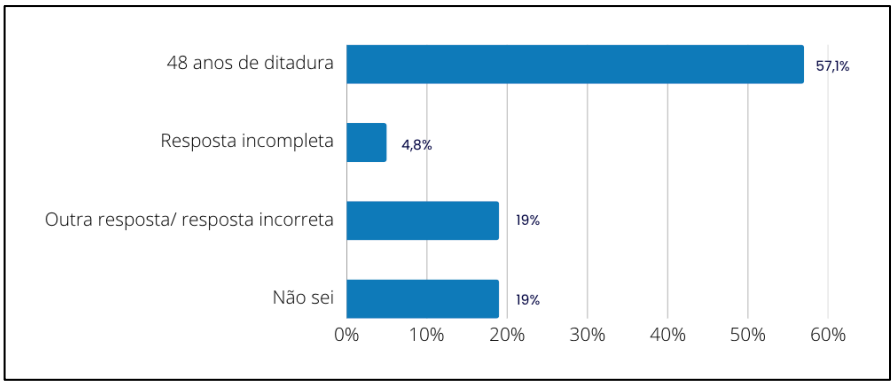
Fonte: QI "A Madrugada que eu esperava" da Bárbara Tinoco, elaboração própria.

De toda a amostra apenas 52,4% selecionou corretamente um provérbio e de todos os 17 provérbios existentes na letra da canção os alunos selecionaram apenas 5 destes. O provérbio mais escolhido foi "Quem ri por último, ri melhor", com 23,8%, seguindo-se "Quando a esmola é grande, o pobre desconfia (9,5%), "Não há mal que sempre dure, nem bem que não se acabe" (9,5%), " Quem planta ventos, colhe sempre tempestades" (4,8%) e "Morre pela boca o peixe preso no anzol" (4,8%). Isto explica-se pela grande disseminação, pelos pais ou avós dos estudantes destas expressões populares, que foram posteriormente debatidas em sala de aula. Para além disso, ainda tivemos um número significativo, 23,8%, de alunos que escolheram outros versos da letra da canção onde não se encontravam provérbios. Nesta pergunta foi muito interessante perceber aqueles alunos que tinham um bom conhecimento destes ditados populares daqueles que não conhecem nenhum ou que não sabiam que estas expressões tinham esta denominação. Os alunos que tinham um maior conhecimento conseguiram explicar aos restantes o que estes provérbios significavam e quando é que os pais ou os avós os diziam e criou-se uma dinâmica muito engraçada dentro de sala de aula.

Em relação à segunda pergunta, "Consegues explicar a relação que esse provérbio tem com o 25 de abril/a ditadura?" entende-se que, à semelhança da pergunta anterior apenas 52,4% dos alunos escolheram um provérbio e destes, só cerca de metade (54,5%) é que conseguiu relacionar o provérbio com o 25 de abril, dando uma explicação correta.

Os restantes só identificaram o provérbio. No entanto dois alunos (9,5%), apesar de não terem identificado corretamente um provérbio conseguiram relacionar o verso escolhido com o tema. Gostaria ainda de ressaltar que, há semelhança do exercício anterior o provérbio "Quem ri por último, ri melhor" obteve um melhor resultado, sendo que dos 6 alunos (28,6%) que o identificaram, 4 (19%) conseguiram realizar o exercício.

Gráfico 2 – Interpretação da expressão "48 voltas ao sol".



Fonte: QI "A Madrugada que eu esperava" da Bárbara Tinoco, elaboração própria.

Em relação à pergunta de interpretação sobre o que significava as "48 voltas ao sol", 57,1% responderam corretamente e de forma completa, (4,8%) responderam de forma incompleta, 19% responderam que não sabiam e outros 19% responderam de forma errada. Mais de metade da turma associou corretamente esta expressão a 48 anos e depois conseguiram ainda associar ao tempo que a ditadura durou. Os restantes não sabiam quanto tempo tinha durado a ditadura em Portugal, nem associaram as "voltas ao sol" a anos.

Em síntese, a análise da música "A Madrugada que eu esperava" permitiu aos alunos utilizar conhecimentos relacionados com o 25 de abril e a ditadura, embora com diferentes níveis de domínio e capacidade de interpretação. Verificou-se maior facilidade na identificação de referências ligadas à revolução e de provérbios portugueses, enquanto as referências à ditadura, por serem menos numerosas e mais dependentes de uma leitura contextualizada, revelaram maiores dificuldades. As questões do QI permitiram ainda observar diferentes níveis de capacidade para reconhecer provérbios, relacioná-los com o contexto histórico do 25 de abril e

interpretar elementos simbólicos ao longo da canção. De uma forma geral, os resultados reforçam o potencial da música como recurso para articular conteúdos disciplinas com a interpretação, a reflexão e o pensamento crítico, evidenciando também a importância de trabalhar referências menos explícitas sobre os temas.

Dando continuidade à análise das atividades desenvolvidas a partir das canções, segue-se a análise da música "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes, procurando compreender de que forma é que os alunos mobilizam conhecimentos relacionados com o papel social da mulher, as transformações sociais e as dinâmicas geográficas.

4.2.2. QI "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes

Com esta música decidimos dividir o questionário em duas dimensões de análise. A primeira centrou-se nas opiniões e representações dos alunos relativamente ao papel social e familiar da mulher, procurando explorar questões relacionadas com a divisão das tarefas domésticas e dos cuidados com os filhos, a transformação dos papéis sociais de género e a sua relação com a evolução da taxa bruta de natalidade (TBN), assim como também possíveis medidas governamentais de incentivo à parentalidade. A segunda dimensão incidiu especificamente sobre a interpretação da música, procurando compreender de que forma os alunos entendem o significado da "saia" enquanto elemento simbólico, estabelecendo relações entre a letra da música, a mudança do papel social da mulher e a evolução da TBN. O questionário completo pode ser encontrado no Anexo 24.

Dimensão 1 - Representações e opiniões sobre o papel social e familiar da mulher

1. Atribuição das responsabilidades familiares e parentais às mulheres ("Na sociedade em geral, a mulher carrega mais o "peso" dos filhos e das tarefas domésticas do que os homens?");
2. Divisão das responsabilidades domésticas e dos cuidados com os filhos no contexto familiar dos estudantes ("Em tua casa, quem trata das tarefas domésticas e de ti e/ou dos teus irmãos (se tiveres)?");

3. Mudança do papel social da mulher e a sua relação com a TBN ("Achas que a mudança do papel social da mulher contribuiu para a descida da TBN?");
4. Possíveis medidas governamentais de incentivo à parentalidade (Como é que um governo pode incentivar a que as pessoas tenham filhos?").

Dimensão 2 - Interpretação da música "Saia da Carolina"

5. Significado simbólico da saia (da Carolina) enquanto elemento que ultrapassa a função de vestuário ("A saia da Carolina tem mais algum significado para além de ser uma peça de roupa?");
6. O papel social da mulher atribuído à personagem da Carolina ("A Carolina tornou-se na mulher que foi ensinada a ser?");
7. Relação entre a música, a transformação do papel social da mulher e a evolução da TBN ("Acreditas que esta música se consegue relacionar com a mudança do papel social da mulher e, por consequência, com a descida da TBN?").

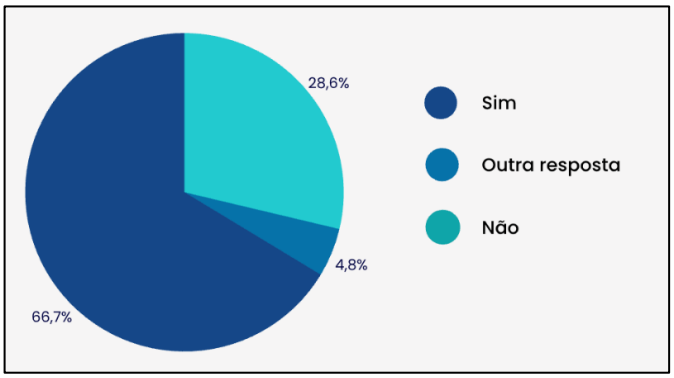
Relativamente à perceção dos alunos sobre a distribuição das responsabilidades associadas aos filhos e às tarefas domésticas (Pergunta 1, Gráfico 33, Anexo 42), verifica-se que existe uma perceção muito favorável à existência de um maior "peso" sobre as mulheres com 95,2% dos alunos manifestando essa opinião, embora com diferentes níveis de intensidade. Destes, 28,6% afirmam que a mulher suporta "muito mais" esse peso, enquanto que a maioria dos alunos (61,9%), apesar de reconhecerem esta desigualdade, afirmam que a distribuição destas responsabilidades domésticas e familiares tem vindo a tornar-se mais igualitária. Um aluno (4,8%) apenas respondeu de forma afirmativa, sem acrescentar algum tipo de apreciação ou explicação, enquanto outro (4,8%) apresentou uma perspetiva oposta, considerando que o peso das responsabilidades domésticas recai mais sobre os homens.

Os resultados, de uma forma geral evidenciam uma forte perceção entre os alunos da existência de uma desigualdade na distribuição das responsabilidades domésticas, ainda

que a maioria destes reconheça que existe uma tendência para a igualdade nestes trabalhos. Este resultado também evidencia a própria realidade familiar dos estudantes.

Relativamente à distribuição das responsabilidades domésticas e dos cuidados com os filhos no contexto familiar dos alunos (Pergunta 2, Gráfico 34, Anexo 43), verifica-se uma presença predominante da figura materna, onde 52,4% referem que ambos os pais participam nestas tarefas embora reconheçam uma maior presença ligada à figura materna e 23,5% que identificam direta e exclusivamente a figura materna nestas responsabilidades. No total, 76,2% dos alunos referem uma presença materna mais predominante na realização das tarefas domésticas e nos cuidados familiares. Em oposição, apenas 4,8% dos alunos identificam a figura paterna como principal responsável. Outros 14,3% referem uma distribuição igualitária das responsabilidades entre as duas figuras parentais, enquanto que 4,8% refere ainda que existe uma repartição das tarefas por todos os elementos do agregado familiar, incluíndo o próprio aluno e os irmãos. Em relação ao gráfico anterior podemos perceber que muitas das perceções que os alunos têm da nossa sociedade vem do exemplo de casa ou mesmo do contacto com familiares e amigos, que conseguem passar uma perceção da realidade onde realmente a mulher carrega mais o peso das tarefas domésticas e familiares. Mesmo tendo estes exemplos, os alunos defendem a partilha das responsabilidades domésticas entre o casal, tornando mais justa e igualitária esta responsabilidade.

Gráfico 3 – Achas que a mudança do papel social da mulher contribuiu para a descida da TBN?

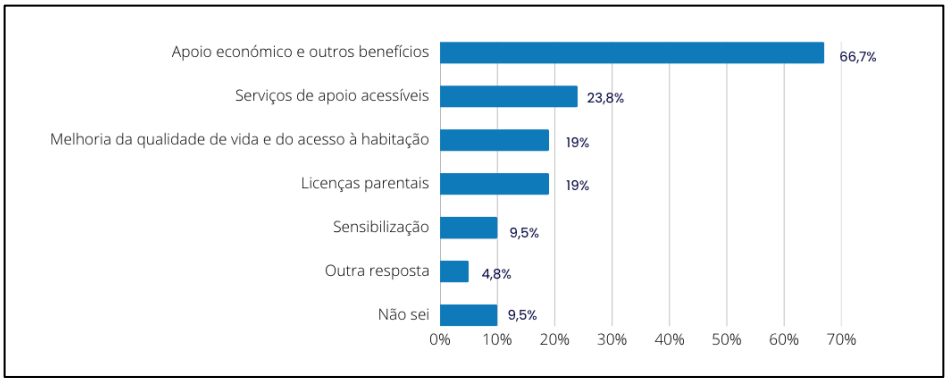


Fonte: QI “Saia da Carolina” da Carolina Deslandes, elaboração própria.

Relativamente à relação entre a mudança do papel social da mulher e a descida da TBN, verifica-se que 66,7% dos estudantes estabelecem uma relação direta entre os dois fenómenos, afirmando que esta mudança contribuiu para a sua descida. Por outro lado, 28,6% dos estudantes não estabelecem esta relação. Um aluno (4,8%) refere que, ainda que não atribua diretamente a descida da natalidade à mudança do papel social da mulher, associa este fenómeno a uma mudança de mentalidade, à tendência para as mulheres optarem por ter menos filhos ou até mesmo nenhum.

Destes resultados, conseguimos depreender que a maioria dos alunos consegue estabalecer uma relação entre as transformações sociais contemporâneas e as mudanças nas dinâmicas demográficas. A única resposta que evidencia a redução da TBN à mudança de mentalidades, aponta também para uma mudança gradual nos valores, desejos e projetos de vida das mulheres e das famílias. Estas perguntas foram uma porta de entrada para analisar a letra da música, fazendo-os refletir e ver para além da letra, percebendo os seus simbolismo e a articulação com os conteúdos lecionados.

Gráfico 4 – Possíveis medidas governamentais de incentivo à parentalidade.[11]



Fonte: QI "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes, elaboração própria.

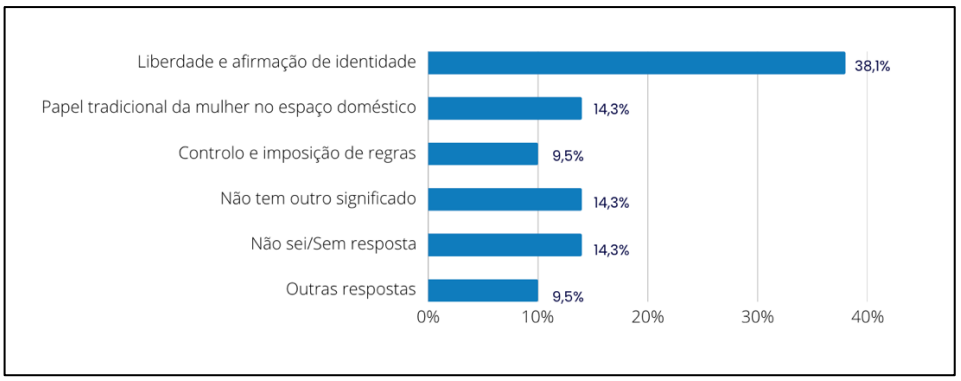
Relativamente às medidas que, na perspetiva dos alunos, poderiam ser adotadas pelo governo para incentivar a natalidade e a parentalidade, verifica-se uma predominância

[11] Nota: A questão permitia a referência de mais do que uma medida por aluno, pelo que a soma das percentagens é superior a 100%, sendo calculadas relativamente ao número total de alunos inquiridos neste questionário (21).

das respostas relacionadas com o apoio enconómico às famílias e outros benefícios, referidos por 66,7% dos alunos. Seguem-se os serviços de apoio acessíveis, como creches e outros equipamentos destinados ao apoio à infância, mencionados por 23,8% dos estudantes. As medidas relacionadas com a melhoria da qualidade de vida e das condições de acesso à habitação e as licenças parentais foram ambas referidas por 19% da amostra. Com uma menor expressão surgem as medidas relacionadas à sensibilização ou campanhas de informação, referidas por 9,5% dos estudantes, enquanto 4,8% apresentou uma resposta que não se enquadrou nas categorias principais e ainda 9,5% que afirmaram não saber quais medidas é que poderiam ser adotadas.

De um modo geral, percebemos que os alunos associam o incentivo à parentalidade sobretudo assente em medidas relacionadas com a criação de condições económicas e sociais favoráveis à decisão de ter filhos. Com estes resultados, conseguimos perceber que os alunos compreendem que a natalidade é um fenómeno influenciado por vários fatores, nomeadamente económicos, sociais e familiares. Isto relaciona-se diretamente com os conteúdos do tema da População visto que os alunos identificam as condições estruturais que podem influenciar as decisões de parentalidade no nosso país, articulando a taxa de natalidade com as condições de vida, a habitação, o emprego, o acesso a serviços, entre outros, reforçando uma reflexão crítica e de cidadania.

Gráfico 5 – Significado atribuído à saia (da Carolina).



Fonte: QI “Saia da Carolina” da Carolina Deslandes, elaboração própria.

Relativamente ao significado atribuído à saia, verifica-se que a interpretação mais frequente associa este elemento a uma ideia de liberdade e de afirmação de identidade,

apresentada po 38,1% dos alunos. Esta leitura reconhecer na “saia” um elemento simbólico associado à expressão individual e à liberdade da mulher, com a ideia de que a mulher “usa o que ela quiser”. Por outro lado, 14,3% interpretam a “saia” como uma representação do papel tradicional da mulher no espaço doméstico, remetendo para a imagem da mulher na cozinha e na costura, que está presente na própria letra da música. Outros 9,5% atribuíram-lhe ainda um significado relacionado com o controlo e a imposição de regras sobre o comportamento das mulheres, evidenciando a saia como símbolo do controlo da mulher. Contudo, verifica-se que 28,6% dos alunos não conseguiram atribuir um significado simbólico à saia. Destes, 14,3% consideram que não haveria algum outro significado e outros 14,3% afirmam não saber ou não responderam. Os restantes 9,5% apresentaram interpretações que não se enquadram nas categorias.

Globalmente conseguimos perceber que 61,9% da amostra conseguiu reconhecer que existe uma dimensão simbólica na “saia”, associando-a sobretudo à liberdade, à identidade própria ou ao controlo exercido sobre a mulher. Esta diversidade de interpretações é particularmente interessante, uma vez que evidencia diferentes interpretações da linguagem metafórica presentes na letra da música. Isto possibilita à discussão e à sua relação com as representações sociais do género e com as transformações do papel social da mulher.

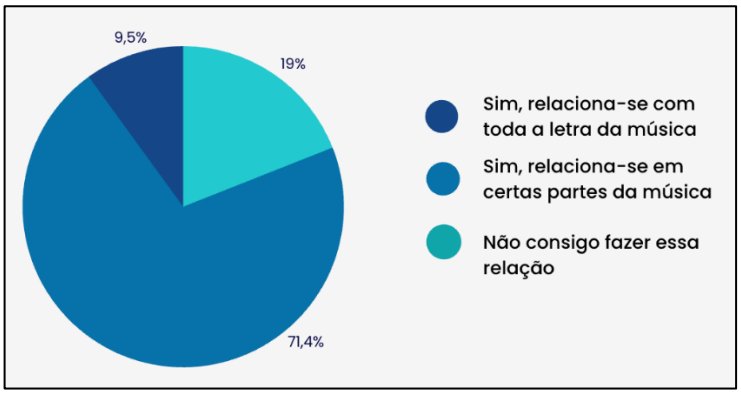
Relativamente à questão realizada “A Carolina tornou-se na mulher que foi ensinada a ser?” (Pergunta 6, Gráfico 35, Anexo 44), 38,1% responderam de forma negativa, constituindo a única categoria de respostas que responde diretamente à questão colocada. Outros 14,3% referiram não saber, enquanto outros 14,3% não apresentaram qualquer resposta.

Destaca-se contudo, o segundo maior número, 33,3% cujas respostas não incidiam diretamente sobre a questão colocada. Nestes casos os alunos referiram sobretudo elementos relativos à forma como a Carolina foi ensinada a ser, respondendo a uma questão anterior. Esta situação poderá sugerir alguma sobreposição ou confusão entre as duas questões, particularmente por terem sido apresentadas de forma consecutiva e estarem formuladas de forma muito parecida. Outra explicação para esta confusão poderá ser que estas questões já se encontravam numa fase avançada do questionário,

que era considerável, com algumas perguntas de resposta aberta e não só de escolha múltipla. Assim, o cansaço ou a diminuição da atenção dos alunos poderão também ter contribuído para algumas destas respostas desajustadas.

Apesar destas limitações, as respostas permitem observar que alguns dos alunos demonstraram capacidade para identificar o papel social que era atribuído à personagem da Carolina, que foi ensinada a ser uma mulher mais tradicional, mas que revelaram maior dificuladade em avançar para a reflexão seguinte, se esta personagem, quando cresceu, se correspondeu ou não a este modelo de mulher que lhe tinha sido imposto e ensinado, algo que foi posteriormente corrigido e analisado em turma.

Gráfico 6 – Relação entre a música, a transformação do papel social da mulher e a evolução da TBN.



Fonte: QI "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes, elaboração própria.

Relativamente à capacidade dos alunos para estabelecer uma relação entre a música "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes, a transformação do papel social da mulher e a evolução da TBN, verifica-se uma predominância de respostas afirmativas, cerca de 81%, embora com diferentes níveis de abrangência. A maior parte, 71,4% identifica essa relação apenas em determinadas partes da música, associada a algumas palavras ou versos, enquanto que 9,5% consideram que a relação está presente ao longo de toda a canção. Por outro lado, 19% afirmam não conseguir estabelecer essa associação, com a grande explicação de que esta associação não é diretamente explícita.

Em síntese, a análise das respostas relativas à música "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes evidencia uma boa capacidade dos alunos para relacionarem a mensagem da

canção com a transformação do papel social da mulher e com as dinâmicas demográficas, nomeadamente a evolução da TBN. Embora se verifique alguma dificuldade na interpretação de questões mais inferenciais, ou seja, questões onde a resposta não se encontra diretamente ligada à informação apresenda, onde o aluno tem de interpretar e relacionar conhecimentos, e na leitura simbólica de determinados elementos da canção, a maioria dos alunos reconheceu a presença de diferentes representações do papel social da mulher e conseguiu estabelecer relações entre estas transformações sociais e a natalidade.

4.2.3. QI "Deslocado" dos NAPA e "Mãe África" do Badoxa

Dando continuidade à análise das atividades desenvolvidas a partir das canções, segue-se a abordagem de "Deslocado" dos NAPA e "Mãe África" do Badoxa. Com estas músicas, o foco desloca-se para outras problemáticas, nomeadamente as migrações, a população, o território, a identidade cultural e as desigualdades sociais. À semelhança das atividades anteriores, procurou-se não limitar a utilização das canções à mobilização de conteúdos das AE, mas aproveitá-las como ponto de partida para a interpretação de fenómenos contemporâneos e para o desenvolvimento da reflexão e do pensamento crítico. Foram escolhidos cinco itens para análise onde a primeira pergunta procurou conhecer se existiam experiências migratórias no contexto familiar dos alunos, enquanto as restantes se relacionam diretamente com a interpretação da letra. O questionário completo pode ser consultado no Anexo 25.

1. Experiências migratórias no contexto familiar ("Tu, os teus pais ou os teus avós tiveram de realizar algum tipo de migração?");
2. Identificação da região de origem da "casa" representada em "Deslocado" ("A casa a que o sujeito se refere na música é de que região de Portugal?");
3. Identificação do tipo de migração em "Deslocado" ("Que tipo de migração está presente na música *Deslocado*");
4. Identificação do tipo de migração que pode estar presente em "Mãe África" ("Que tipo de migração pode estar presente na música *Mãe África*");

5. Comparação das causas das migrações representadas nas duas músicas ("Que semelhanças podem existir nas causas das migrações presentes nas músicas *Deslocado* e *Mãe África*").

Os resultados relativos às experiências migratórias no contexto familiar (Pergunta 1, Gráfico 36, Anexo 45) revelam que a temática das migrações apresenta significativa proximidade com a realidade destes alunos. Dos 20 participantes nesta atividade, 75% indicaram que eles próprios, os seus pais ou avós realizaram algum tipo de migração, enquanto apenas 25% afirmaram não possuir essa experiência no contexto familiar mais próximo. Entre as situações identificadas, predominam as migrações internas dentro do continente, normalmente entre cidades, referidas por 30% dos alunos, seguindo-se as migrações externas intercontinentais, com 20%. Com menor percentagem temos situações de migração externa intracontinental e de êxodo rural, ambas com 10% e, por último, migração interna das ilhas para o continente, referida por 5% dos alunos.

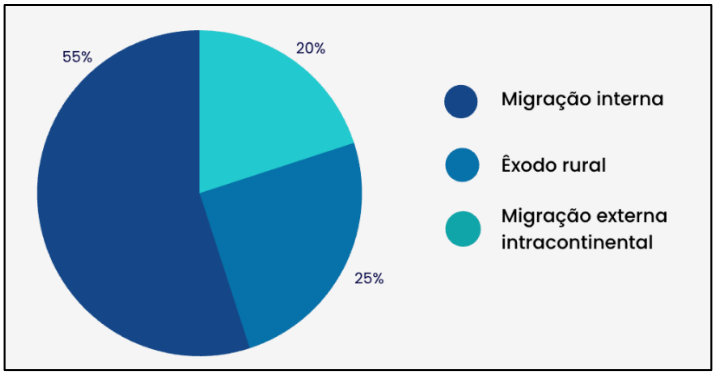
Estes resultados evidenciam a diversidade de experiências migratórias presentes no contexto familiar dos estudantes, permitindo reconhecer diferentes formas de mobilidade espacial. A escolha destas músicas centra-se em duas realidades migratórias distintas, "Deslocado" que fala da migração das ilhas para o continente, mais especificamente da ilha da Madeira e "Mãe África" onde está presente uma migração externa intercontinental, que se relaciona diretamente com as experiências dos alunos, aproximando-os dos conteúdos lecionados.

O resultado da pergunta sobre a identificação da região de origem da "casa" representada na música "Deslocado" (Pergunta 2, Gráfico 37, Anexo 46) revela que a grande maioria dos alunos (85%) conseguiu reconhecer e perceber através da letra da música a localização geográfica correta para a "casa" do sujeito referida na canção, a Região Autónoma da Madeira (RAM), especificamente a ilha da Madeira. Apenas 15% dos alunos responderam incorretamente, sendo que dois asssociaram a casa ao interior de Portugal Continental e um deles à Região Autónoma dos Açores (RAA).

Os três casos de resposta incorreta representam uma percentagem reduzida, mas podem ser interpretados de forma diferente. A identificação da RAA poderá estar

relacionada com a presença de referências às características do nosso território insular através das expressões “eu vim do meio do mar”, “do coração, do oceano”, que são elementos que podem ser associados de forma genérica a ambos os arquipélagos, ou seja, este aluno fez uma associação parcial de alguns dos elementos da música que remetiam para características relacionadas com as ilhas. Já as duas respostas que apontaram para o interior de Portugal Continental são de explicação mais difícil, visto que não é possível identificar, a partir dos dados recolhidos, uma justificação para esta associação. No entanto, a referência à ilha da Madeira encontra-se bem explícita no texto nomeadamente nos versos “O meu caminho eu faço a pensar em regressar / À minha casa, ilha, paz, Madeira”, portanto estas respostas poderão resultar de alguma falta de atenção à letra da música. Conseguimos também perceber que “Deslocado” permitiu trabalhar a temática das migrações mas também mobilizar e relembrar conhecimentos relacionados com a organização territorial de Portugal.

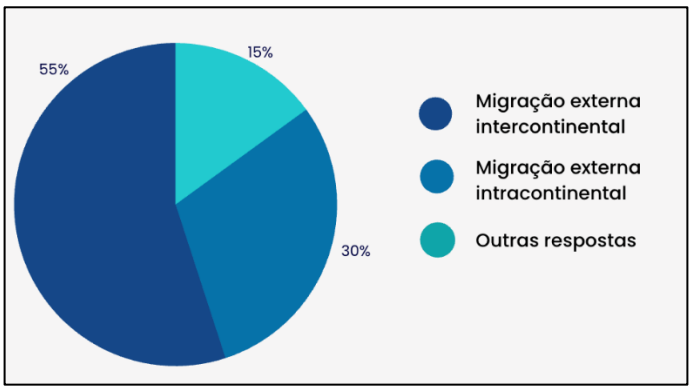
Gráfico 7 – Identificação do tipo de migração na música *Deslocado.*



Fonte: QI “Deslocado” dos NAPA e “Mãe África” do Badoxa, elaboração própria.

Os resultados a esta questão mostram que 55% dos alunos identificaram corretamente o tipo de migração representada na música “Deslocado” como uma migração interna. Contudo 45% apresentaram respostas incorretas, sendo que 25% classificaram o fenómeno como êxodo rural e 20% como migração externa intracontinental. A identificação do êxodo rural poderá estar associada à perceção da deslocação entre dois espaços com características muito diferentes, quase opostas, presentes também na música. Por outro lado a referência à migração externa intracontinental poderá revelar algumas dificuldades na compreensão das partes constituintes do território português.

Gráfico 8 – Identificação do tipo de migração que pode estar presente na música *Mãe África.*



Fonte: QI "Deslocado" dos NAPA e "Mãe África" do Badoxa, elaboração própria.

Relativamente à possiblidade de identificação de um processo migratório na música "Mãe África" do Badoxa, 55% associaram a música a uma migração externa intercontinental, correspondendo à escolha mais adequada, considerando a referência a África e à ligação ancestral do músico ao continente africano. Outros 30% identificaram também uma migração externa, mas intracontinental. Embora esta resposta não se adeque à escala pretendida, os alunos reconheceram a possibilidade de uma deslocação entre diferentes países. Os restantes 15% apresentam outras respostas incorretas, nomeadamente, migração interna, êxodo rural e êxodo urbano.

Importa ainda salientar que esta questão apresenta uma natureza distinta da anterior, uma vez que a música não descreve explicitamente um processo migratório, nem local de destino. A referência a "Mãe África" permite estabelecer uma relação com a ancestralidade do músico, remetendo para processos migratórios realizados por gerações anteriores. Por isso os resultados devem ser entendidos enquantos interpretações possíveis visto que não existe uma migração explícita na letra da música.

Os resultados da questão de comparação das causas das migrações representadas nas duas músicas (Pergunta 5) mostram que 55% dos alunos identificaram como principal semelhança nas causas das migrações a procura de melhores condições de vida, englobando o emprego e as oportunidades, associando assim os dois contextos migratórios a motivos de natureza social, mas principalmente económica. Por outro lado 25% apresentaram outras respostas que não identificam diretamente uma causa

comum para a realização destas migrações. Destacam-se referências à saudade da cidade natal e ao sentimento de estar "fora do lugar", que remetem a consequências e sentimentos relacionados à experiência migratória, mas não para as suas causas. Os restantes 20% não responderam ou indicaram não saber responder à pergunta.

Globalmente, a análise das cinco questões evidencia que as músicas "Deslocado" e "Mãe África" permitiram aos alunos articular os conhecimentos relacionados com o território, a migração e a relação com o lugar. A maioria conseguiu identificar a RAM como espaço de origem e reconhecer a migração interna presente em "Deslocado" e em "Mãe África" perceber a possível relação com a migração externa intercontinental, relacionada com as migrações dos ancestrais. Verifica-se, contudo, algumas dificuldades na identificação precisa dos conceitos. Ainda assim, os resultados mostram que as músicas favorecem a reflexão sobre a origem, a pertença, a identidade, as causas e os tipos de migração, aproximando os conteúdos geográficos das experiências dos alunos. Reconhecer estas dificuldades é importante para se realizar um reforço e revisão da matéria lecionada.

4.2.4. QI "Chelas" da Sara Correia

A próxima música abordada, "Chelas" da Sara Correia foi organizada em duas dimensões, contendo cada uma dois itens de análise. A primeira procura compreender as representações e conhecimentos prévios dos alunos sobre o bairro, considerando a forma como definem este espaço, a sua proximidade ou contacto com diferentes realidades, nomeadamente enquanto área residencial de grupos socioeconomicamente mais desfavorecidos. A segunda dimensão centra-se na análise e interpretação da letra da música, procurando perceber de que forma é que os alunos identificam características do espaço, problemáticas sociais e possíveis relações com os conteúdos geográficos. O questionário pode ser consultado de forma integral no Anexo 26.

Dimensão 1 – Representações e perceções sobre o bairro

1. Representações e conceitos associados ao "bairro" ("Quando ouves a palavra *bairro*, quais é que são as 3 palavras ou expressões que te vêm à cabeça para caracterizar este espaço da cidade?");

2. Perceção sobre a discriminação dos moradores dos bairros ("No geral, achas que os moradores dos bairros são discriminados pela sociedade?").

Dimensão 2 – Análise e interpretação da música "Chelas"

3. Elementos de representação e aparência presentes na música ("Quais são as palavras, expressões, formas de se vestir ou de se apresentar que identificas na música que a Sara tem de *deixar de usar*?");
4. Relação entre aparência, comportamento e os bairros ("Achas que a forma que a cantora descreve as formas de se apresentar, de falar e de se vestir têm relação com o bairro?").

Os resultados da pergunta acerca das representações e conceitos associados ao bairro[12] (Pergunta 1, Gráfico 38, Anexo 47) evidenciam uma grande diversidade de conceitos destacando-se as referências à união, amizade, lealdade e respeito, mecionadas por 41,2% dos alunos, seguidas de comunidade e vizinhança (35,3%), tráfico, drogas e crimes (29,4%) e prédios idênticos (23,5%). Com menor percentagem foram ainda identificados referência a desigualdade e pobreza, a conflitos e perigos e a amor, paz e felicidade, sendo que estes três conjuntos de conceitos foram mencionadas por 17,6% dos alunos.

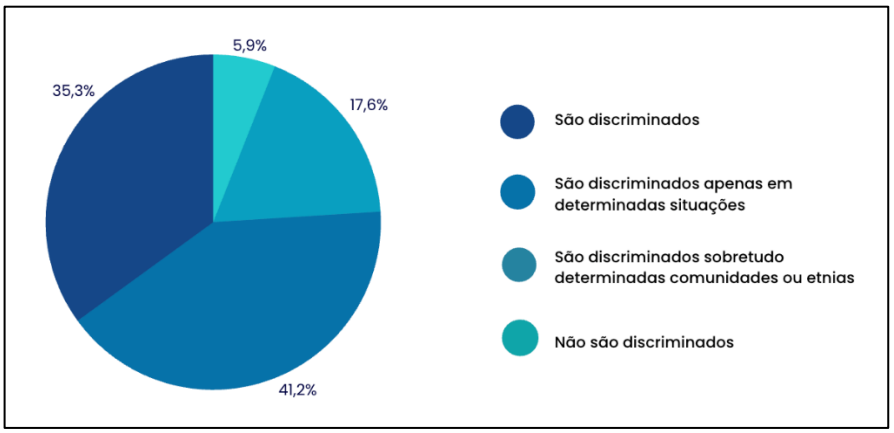
Através desta análise podemos perceber uma representação muito diversa do bairro, coexistindo dimensões mais positivas, relacionadas principalmente com a proximidade da comunidade e o respeito e outras relacionadas a problemas sociais ou mesmo situações de risco. Esta heterogeneinade de respostas torna-se relevante considerando que alguns alunos da turma possuem relações próximas a estes espaços, por neles viverem ou por terem lá familiares/amigos. Nestes casos, observa-se uma tendência para uma perceção e imagem do bairro mais positiva, associando-o frequentemente a amizade, união, respeito, comunidade, felicidade, entre outros, contrastanto com as

[12] Nota: As percentagens representam a proporção de alunos que mencionou, pelo menos, uma expressão que se enquadra nas categorias acima apresentada. Como cada aluno podia apresentar três expressões e estas podiam pertencer a categorias diferentes, a soma das percentagens pode ultrapassar os 100%.

representações negativas, como crime, perigo e desigualdade que assumem maior expressão entre alunos com menor contacto com esta realidade.

Assim sendo, as respostas sugerem que a relação estabelecida com o território poderá contribuir e influenciar as diferentes formas de o representar ou caracterizar. Para alguns alunos, o bairro é sinónimo de casa e de relações de afeto, para outros é representado através de problemáticas sociais que são associadas a estes lugares.

Gráfico 9 – Perceção sobre a discriminação dos moradores dos bairros.



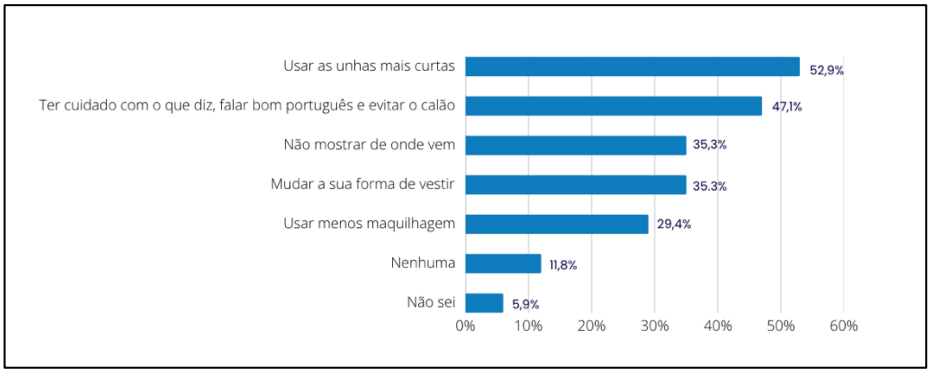
Fonte: QI "Chelas" da Sara Correia, elaboração própria.

Os resultado do questionário evidenciam uma perceção generalizada da existência de discriminação dos moradores dos bairros por parte da sociedade. 35,3% afirmam que os moradores são discriminados e 41,2% dos alunos consideram que esta discriminação ocorre apenas em determinadas situações. Por outro lado, 17,6% entendem que esta discriminação incide sobretudo sobre determinadas comunidades ou etnias associadas aos bairros, como a comunidade cigana, e apenas 5,9% não reconhecem a existência deste fenómeno. Entre os alunos com uma maior proximidade a estes espaços todos consideram que existe discriminação, sendo que dois deles associam-na mais a determinadas etnias e um entende que esta só ocorre em certas situações.

Estes resultados torna-se relevantes quando relacionados com a resposta anterior, uma vez que reforçam a ideia de que as representações negativas associadas aos bairros não permanecem apenas ao nível da imagem do território, mas também em quem lá vive. Os alunos reconhecem a existência de processos de estigmatização associados a estes

espaços, embora atribuam diferentes proporções a este fenómeno. As respostas dos alunos que têm uma experiência mais próxima dos bairros também lhes permite reconhecer a diferença entre a realidade quotidiana do bairro e a forma como os seus morados são, por vezes, julgados pelo resto da sociedade.

Gráfico 10 - Quais são as palavras, expressões, formas de se vestir ou de se apresentar que identificas na música que a Sara tem de *deixar de usar*?



Fonte: QI "Chelas" da Sara Correia, elaboração própria.

Os resultados mostram que os alunos identificaram diferentes elementos na forma de falar, vestir e de se comportar que a Sara teria de alterar na sua pessoa ou evitar fazê-lo. Tratando-se de uma questão aberta, os alunos podiam indicar várias características na mesma resposta, pelo que a soma das percentagem não é igual a 100%. A referência mais frequente corresponde ao uso de unhas mais curtas (52,9%), seguida da necessidade de ter cuidado com o que diz, falar "bom português" e evitar o calão (47,1%). Surgem ainda referência à necessidade da cantora não mostrar de onde vem (35,3%), de mudar a sua forma de vestir (35,3%) e de usar menos maquilhagem (29,4%). O restante dos alunos responderam que a Sara não tinha de "deixar de usar nada" (11,8%) ou responderam não saber (5,9%).

As respostas permitem identificar diferentes formas da Sara conseguir adequar a sua aparência e o seu comportamento às expectativas e padrões sociais. As referências às unhas, ao vestuário e à maquilhagem remetem para a aparência física, a questão da linguagem pode ser entendida como um elemento que deve ser alterado para corresponder ao seu estatuto valorizado de ser uma fadista. A referência à necessidade

de “não mostrar de onde vem” ultrapassa a dimensão estética e remete para algo mais profundo, a ocultação da própria origem como forma de evitar julgamentos preconceituosos ou desmerecimento do seu profissionalismo. Com estes resultados percebe-se que os alunos conseguem reconhecer que a personagem é confrontada com uma pressão para alterar diferentes elementos da sua própria identidade, de modo a ser socialmente mais aceita e respeitável, coisa que a Sara se nega em fazer.

Os resultados da pergunta “Achas que a forma que a cantora descreve as formas de se apresentar, de falar e de se vestir têm relação com o bairro?” (Pergunta 4, Gráfico 39, Anexo 48) evidenciam uma perceção relativamente dividida quanto à relação entre as formas de apresentação, de falar e de vestir retratadas na música e no videoclipe. 41,2% dos alunos consideram que essa relação existe em alguma medida, com certas formas de se vestir ou de se expressar, enquanto que 35,3% entendem que tudo aquilo que é mostrado se relaciona intimamente com a vivência no bairro. Ou seja, no total, 76,5% reconhece, pelo menos parcialmente, uma relação entre estas características presentes na letra da música e no videoclipe com a imagem do bairro. Entre os elementos identificados no videoclipe encontra-se, por exemplo, o uso de tranças, maquilhagens, brincos argola muito grandes e uma expressão corporal bem marcada.

Por outro lado, 23,5% consideram que essas características não têm uma relação real com o bairro, correspondendo a uma representação esteriotipada. Esta relação é particularmente interessante, uma vez que determinados elementos da aparência ou do comportamento podem ser associados ao bairro não necessariamente por constituírem características próprias e intrínsecas aos seus moradores, mas sim porque foram socialmente contruídos como algo representativo desses espaços, pelo julgamento preconceituoso da sociedade. Esta questão permite, portanto, problematizar a forma como os elementos derivados da aparência, do vestuário ou da expressividade podem ser utilizados para construir uma determinada imagem social do bairro, contribuindo para a identificação, diferenciação e possível estigmatização deste espaço.

4.2.5. Q.I "Sr. Guarda" do Plutónio

Após a análise de "Chelas" da Sara Correia, centrada sobretudo nas representações dos bairros sociais, na identidade e no estigma associado a estes território e aos seus moradores, a música "Sr.Guarda" do Plutónio permite aprofundar esta temática através de uma perspetiva mais direcionada para as desigualdades sociais e raciais. A análise desta música procura compreender de que forma os alunos reconhecem diferentes formas de discriminação e problemáticas sociais associadas à experiência de determinados grupos, assim como estabelecer uma relação entre as realidades retratadas nas duas músicas. O questionário pode ser consultado de forma integral no Anexo 27. As perguntas selecionadas foram as seguintes:

1. Perceção dos alunos sobre a influência da cor da pele nas experiências de vida ("Achas que a vivência de uma pessoa negra e de uma pessoa branca podem ser equivalentes?");
2. Identificação da discriminação racial na música ("Transcreve dois versos onde o Plutónio denuncia a discriminação racial por parte das autoridades");
3. Novos temas e problemáticas sociais abordadas por Plutónio ("Que temas sociais são abordados por Plutónio além dos mencionados por Sara Correia?");
4. Relação de complemento entre Sr. Guarda e Chelas ("Acreditas que esta música complementa a música *Chelas* da Sara Correia, que ouviste anteriormente?").

Os resultados da pergunta "Achas que a vivência de uma pessoa negra e de uma pessoa branca podem ser equivalentes?" (Pergunta 1, Gráfico 40, Anexo 49) evidenciam que a maioria dos alunos (68,4%) consideram que o percurso de vida tende a ser mais fácil para as pessoas brancas, reconhecendo assim, a existência de desigualdades associadas à cor da pele. Em contraste, 15,8% dos alunos consideram que a vivência de pessoas negras e brancas é equivalente, enquanto que outros 15,8% entendem que nenhum dos dois têm a vivência facilitada no seu percurso de vida.

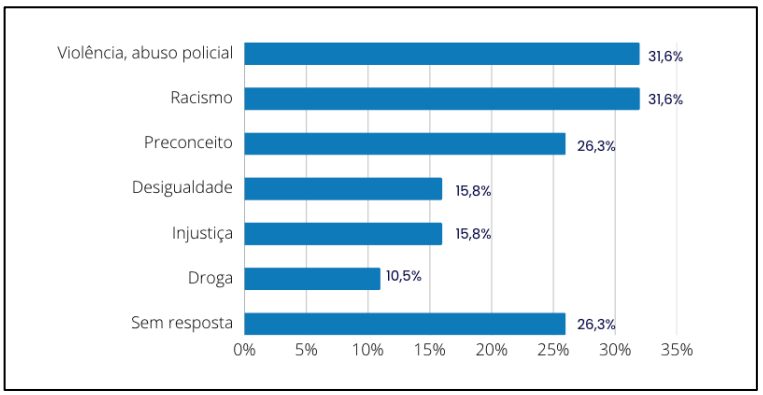
A predominância da primeira perspetiva revela uma perceção significativa da existência de desigualdades raciais, mesmo quando estas não são necessariamente vivenciadas diretamente pelos alunos, mas os dois alunos negros da turma escolheram a opção de

que o percurso de vida costuma ser mais facilitado para as pessoas brancas, talvez por já terem sentido algum tipo de discriminação ou verem alguma situação de discriminação com pessoas com o mesmo tom de pele que eles.

Os resultados da questão para transcrever versos da música onde o cantor denuncia a discriminação racial por parte das autoridades (Pergunta 2, Gráfico 41, Anexo 50) evidenciam uma elevada capacidade dos alunos para identificar na letra situações relacionadas com a discriminação racial por parte das autoridades. O verso "Tá-me a julgar pela aparência" foi identificado por 73,7% dos alunos, sendo a resposta mais frequente, seguida de "Não tem flagrante porque a cor é evidência", referida por 63,2% dos alunos. Surgem com menor percentagem os versos "Eu tava com uma preta, perguntou se eu tinha branca", com 15,8%, "Revistou-me ainda quer me algemar/Não viu nada mas quer-me levar" com 10,5% e "Você prefere me ver numa penitência" com 5,3%. Os restantes 36,8% que correspondem a "Outras respostas" e contam, maioritariamente, com a identificação de outros versos da música que, apesar de pertencerem à temática abordada, não denunciam diretamente a discriminação racial por parte das autoridades, tal como é solicitado na questão. Das restantes, apenas um aluno fez um comentário que não estava de acordo com a resposta e outro aluno apresentou uma interpretação da mensagem da música, identificando a crítica ao preconceito e à discriminação, mas sem transcrever qualquer verso.

No geral, verifica-se que a maioria dos alunos conseguiu localizar na letra elementos diretamente relacionados com a discriminação racial, sobretudo através da associação entre a aparência, a cor da pele e a suspeita das autoridades, comprovada na elevada frequência dos dois primeiros versos, por apresentarem uma ideia clara de julgamento com base na aparência e da associação da cor de pele com a suspeita de ter cometido um crime ou estar envolvido com coisas ilegais.

Gráfico 11 – Novos temas e problemáticas abordadas por Plutónio.



Fonte: QI "Sr. Guarda" do Plutónio, elaboração própria.

Os resultados evidenciam que os alunos conseguiram identificar diferentes problemáticas sociais abordadas na música *Sr. Guarda*, para além daquelas abordadas anteriormente na música *Chelas.* As referências à *violência*, *abuso policial* e *racismo* foram ambas mencionadas por 31,6% dos estudantes, seguidas de *preconceito* (26,3%), *desigualdade e injustiça* (15,8% cada) e *droga* (10,5%). Por outro lado, 26,3% dos alunos não apresentaram nenhuma resposta.

As respostas demonstram que os alunos reconhecem na música uma dimensão social mais diversa, identificando problemas que se relacionam com o racismo, a violência, a desigualdade e a injustiça. A identificação destes temas permite ainda alargar a reflexão iniciada com "Chelas", passando da análise da identidade e da representação dos bairros para uma abordagem mais centrada nas problemáticas sociais e nas experiências de pessoas negras que moram em áreas residenciais mais desfavorecidas.

Os resultados da pergunta relativa à relação de complemento das músicas *Chelas* e *Sr. Guarda* (Pergunta 4) evidenciam uma forte perceção de complementaridade entre elas, uma vez que 94,7% dos estudantes consideram que a música complementa aquela anteriormente analisada. Apenas 5,3% apresentaram uma resposta não conclusiva, identificando temas abordados por Plutónio, como as autoridades e as injustiças sociais, mas sem explicar se estes contribuem para complementar a perspetiva apresentada em *Chelas*. A grande maioria dos alunos para justificar a resposta afirmativa referiram exatamente os temas abordados na questão anterior e, alguns outros referiram ainda

os temas abordados pela música anterior, fazendo um termo de comparação bem justificado. A predominância de respostas afirmativas demonstra que os alunos conseguem estabelecer uma relação entre as duas músicas, reconhecendo contribuem para uma compreensão mais ampla das realidades associadas aos bairros.

4.2.6. QI "Homem da Sirene" do Dillaz

No âmbito da abordagem dos problemas associados ao espaço rural e ao espaço urbano, foi trabalhada a música *Homem da Sirene* do Dillaz, em articulação com *Lixo Zero* do Quim Barreiros. Enquanto esta última apresenta uma estrutura simples e repetititiva, que permitiu a sua exploração direta em contexto de sala de aula. *Homem da Sirene* aborda de uma forma mais explícita a problemática dos incêndios e o papel dos bombeiros, sendo uma letra muito longa, com diversas críticas sociais e com um rápido andamento, visto que é uma letra de *rap/hip-hop*. Tudo isto justifica a aplicação de um QI para aferir as perceções e conhecimentos dos alunos sobre a temática. O questionário integrou cinco questões, sendo que as três primeiras são direcionadas para a perceção dos alunos relativamente aos incêndios, ao reconhecimento do trabalho dos bombeiros e às medidas de prevenção, enquanto as duas últimas são centradas na interpretação da letra da música. O questionário completo encontra-se no Anexo 28.

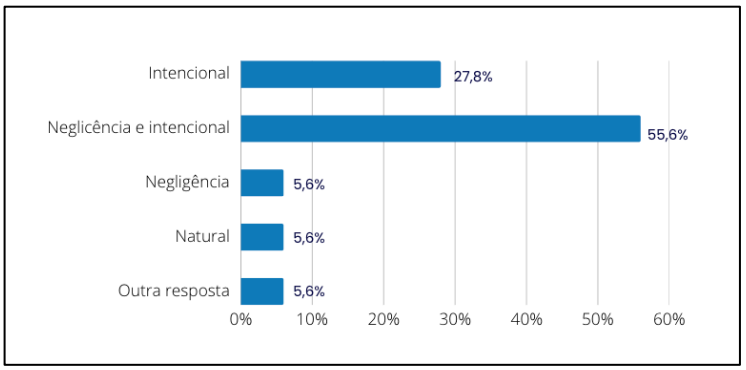
Dimensão 1 – Perceção dos incêndios e do papel dos bombeiros

1. Perceção sobre as principais causas dos incêndios em Portugal ("Achas que a maioria dos incêndios em Portugal são por causas naturais, negligência ou intencionais?");
2. Perceção sobre o reconhecimento dos bombeiros ("Achas que os bombeiros têm o devido reconhecimento pela sociedade?");
3. Medidas propostas pelos alunos para a prevenção dos incêndios em Portugal ("O que é que Portugal podia fazer para que ocorressem menos incêndios?").

Dimensão 2 – Análise e interpretação da letra da música

4. Perceção sobre a dificuldade da profissão de bombeiro (“Na música o Dillaz refere que a vida de bombeiro é fácil? Transcreve dois versos da letra que comprovem o teu ponto de vista.”);
5. Interpretação do verso “Tentem chamar o Ronaldo para apagar o fogo” (“O verso *Tentem chamar o Ronaldo para apagar o fogo*, quer dizer o quê?”).

Gráfico 12 – Perceção sobre as principais causas dos incêndios em Portugal.



Fonte: QI “Homem da Sirene” do Dillaz, elaboração própria.

Os resultados mostram uma clara predominância da associação dos incêndios a causas humanas (88,9%). A maioria dos alunos (55,6%) identifica a *negligência e a intencionalidade* como principais causas, enquanto que 27,8% apontam exclusivamente para as *causas intencionais*. As respostas *naturais* e *negligência* foram selecionadas, respetivamente por 5,6% dos alunos, enquanto que um aluno deu uma resposta de outra ordem, comentando, “depende”.

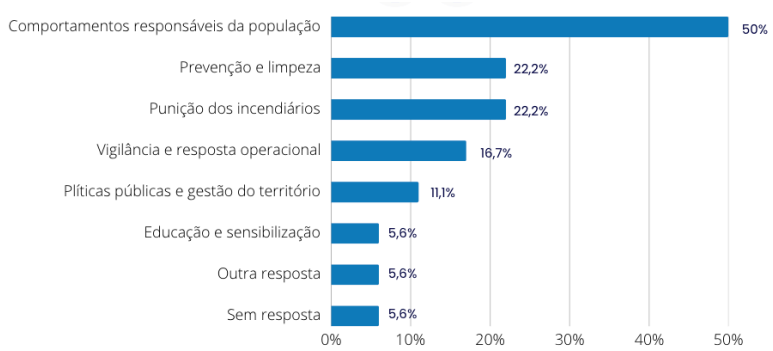
Esta perceção encontra correspondência na realidade nacional, que foi analisado e comentado na fase posterior da atividade. De acordo com a plataforma Florestas.pt[13], com base nos dados dos Registos Individuais de Incêndios do ICNF[14], as causas negligentes estão na origem de grande parte dos incêndios rurais de causa apurada (50-60%), seguindo-se das causas intencionais (20-30%). Contudo, estas últimas são

[13] **Florestas.pt** – *Incêndios com causas apuradas* [Em linha]. [S. l.]: Florestas.pt, 2026. [Consult. 27 ago. 2026]. Disponível em: https://florestas.pt/saiba-mais/incendios-com-causas-apuradas/
[14] ICNF: Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas

responsáveis por uma maior área ardida (40-50% comparativamente a 30-40% das negligentes). Deste modo, as respostas dos alunos podem ser consideradas globalmente adequadas, embora com diferentes níveis de abrangência, sendo que a resposta que reúne "negligência e intencionais", apresentada por mais de metade dos alunos, revela uma compreensão mais abrangente deste fenómeno.

Os resultados acerca da questão sobre o reconhecimento dos bombeiros portugueses (Pergunta 2, Gráfico 42, Anexo 51) revelam uma perceção maioritariamente crítica relativamente ao reconhecimento social do trabalho e da importância dos bombeiros. 66,7% consideram que os bombeiros apenas recebem o devido reconhecimento em situações de perigo, como nos incêndios. Por sua vez, 22,2% dos alunos consideram que os bombeiros não têm o devido reconhecimento pela sociedade, nem mesmo na "época dos incêndios", enquanto que apenas 11,1% dos alunos entendem que esse reconhecimento pela população existe. A predominância da primeira resposta evidencia a perceção de que o reconhecimento do trabalho dos bombeiros tende a ser circunstancial ou sazonal e associado essencialmente a momentos de emergência e de perigo para a população. Esta perspetiva permite ainda a reflexão sobre a valorização social destes profissionais e do seu papel na proteção das populações e do território.

Gráfico 13 – Medidas propostas pelos alunos para a prevenção dos incêndios em Portugal.[15]



Fonte: QI "Homem da Sirene" do Dillaz, elaboração própria.

[15] Nota: Sendo esta pergunta de resposta aberta, os alunos deram várias sugestões, pelo que a soma das percentagens é superior a 100%.

Os resultados evidenciam uma forte valorização da responsabilidade individual e coletiva na prevenção dos incêndios. A categoria mais referida foi aquela classificada como "comportamentos responsáveis da população", mencionada por 50% dos alunos, que engloba medidas de alteração de comportamentos da população, como evitar a utilização inadequada de queimadas ou fogueiras, não provocar incêndios, não depositar lixo no chão, entre outros. A "prevenção e limpeza" e a "punição dos incendiário" encontram-se ambas com 22,2%. A vigilância e resposta operacional (destacando-se a Proteção Civil e os Bombeiros) foi referida por 16,7% dos alunos e "políticas públicas e gestão do território" foram indicadas por 11,1%, referindo a redução da presença de eucaliptos. Por fim, "educação e sensibilização", "outras respostas" e "sem respostas" foram selecionadas por, respetivamente, 5,6% dos alunos.

As respostas apresentadas relacionam-se com a ideia anteriormente evidenciada relativamente à origem dos incêndios (1º pergunta), uma vez que a maioria dos alunos associou a sua ocorrência à negligência e à intencionalidade, ou seja, a situações de ação humana. Neste sentido, as medidas de prevenção referidas centram-se exatamente nesta ideia, na responsabilização e na necessidade de mudanças de comportamento da população.

Os resultados acerca da pergunta sobre a perceção da dificuldade da profissão de bombeiro, através da transcrição de versos (Pergunta 4, Gráfico 43, Anexo 52) mostram uma compreensão bastante consistente da dificuldade associada à profissão de bombeiro, uma vez que 83,3% mostra ter essa opinião, mas destes apenas 72,2% conseguiram sustentar as suas respostas através da transcrição de versos da música, sendo que os restantes apenas comentaram a sua opinião pessoal. Entre as transcrições destacam-se essencialmente duas: "Entras na viatura sem pensar se vais voltar se não", mencionada por 61,5% dos estudantes e "Três dias sem uma dormida, por o alarme que foi soado", mencionado por 46,2% da amostra. Estes dois versos mostram o perigo presente nesta profissão e a exaustão dos bombeiros.

Entre as menos mencionadas encontramos "Quantas vezes já pensante em ter um bilhete só de ida" (16,7%), "É quando acordas exaltado, mas habituado já sentes na pele"(11,1%) e "Sem tempo para largar o sono desces o varão" que, mais uma vez, só

reforça a vida difícil e dura destes profissionais. Os restantes cinco versos mencionados por 5,6% dos alunos, respetivamente, vão exatamente de encontro com esta ideia de uma vida perigosa, difícil e sem horário, mas é interessante que 2 destes versos ainda passam uma outra perspetiva, a de que o bombeiro não é valorizado ("E sem ter salva de palmas apenas para salvar vidas" e "Mais vontade que dinheiro e mesmo assim és voluntário").

A seleção dos versos comprova que os alunos reconhecem diferentes dimensões que tornam a profissão de bombeiro particularmente exigente. O perigo associado à intervenção nos incêndios surge como a mais evidente, mas é acompanhado por referências à falta de descanso, esforço físico, instabilidade e ao caráter voluntário da profissão. É importante ainda referir que muitos dos alunos vêm nestes versos a confirmação de que o cantor concorda com a opinião de que os bombeiros são muito pouco valorizados pela sociedade.

Os resultados da interpretação do verso "Tentem chamar o Ronaldo para apagar o fogo" (Pergunta 5, Gráfico 44, Anexo 53) revelam uma compreensão bastante consciente da crítica social presente no verso, uma vez que 77,8% interpretaram a referência a Cristiano Ronaldo como uma forma de estabelcer um contraste entre a importância simbólica do futebolista ser muito mais evidente do que os bombeiros e a sua importância real para a sociedade. Um aluno (5,6%) associou o Ronaldo e os bombeiros por um ideal comum, o de ambos serem heróis, enquanto outro (5,6%) destacou o facto de Ronaldo ocupar um lugar central e mais importante na atenção pública, podendo tirar o protagonismo a outras problemáticas como os incêndios. Por fim, 11,1% dos estudantes não responderam ou indicaram não saber a resposta.

A interpretação dominante evidencia que os alunos reconhessem no verso uma crítica à hierarquia de visibilidade e reconhecimento existente na nossa sociedade, percebendo que o verso não pretende simplesmente comparar duas figuras consideradas heroicas, mas sim questionar o destaque atribuído a uma figura mediática e figurativa face ao reconhecimento social daqueles que desempenham uma função essencial na sociedade.

A análise do questionário inicial de "Homem da Sirene" do Dillaz evidencia que os alunos apresentavam, num primeiro momento, uma perceção relativamente consistente sobre a problemática dos incêndios e sobre o papel dos bombeiros. As respostas revelam o reconhecimento da ação humana como principal fator associado à ocorrência dos incêndios, bem como a importância da prevenção através da alteração de comportamentos, da vigilância, da gestão do território, entre outras medidas. Percebeu-se ainda que a análise da letra permitiu verificar que grande parte dos estudantes reconheceu a existência de exigências, riscos e sacrifícios associados à profissão de bombeiro, conseguindo mencionar versos concretos para fundamentar as suas interpretações e ideias. Para além disso conseguiram ainda identificar a crítica social presente na referência ao futebolista.

De uma forma geral, a análise dos questionários iniciais permitiu identificar um conjunto diversificado de conhecimentos prévios, perceções e interpretações dos alunos relativamente às diferentes temáticas da Geografia através das diferentes músicas. Embora se tenham observado algumas dificuldade na identificação de conceitos, interpretação de determinadas mensagens ou metáforas ou mesmo na fundamentação das respostas, verificou-se também a capacidade dos alunos para relacionar a letra das músicas com questões sociais, territoriais, culturais e demográficas, mobilizando experiências e conhecimentos do seu quotidiano. Estes resultados constituem um ponto de partida para a compreensão do impacto das atividades desenvolvidas, cuja análise será aprofundada através dos questionários de *feedback.*

4.3. Questionários de *feedback*

4.3.1. Questionários de *feedback* do final das atividades

Com o objetivo de avaliar a perceção e opinião dos alunos relativamente às atividades desenvolvidas através da música e de compreender o seu contributo para o processo de ensino-aprendizagem da Geografia, foram aplicados questionários de *feedback* após a realização das diferentes atividades. Estes instrumentos permitiram recolher a opinião

dos alunos relativamente à utilização da música enquanto recurso didático, considerando não apenas a sua capacidade de motivar o envolvimento dos estudantes, mas também a sua compreesnsão acerca dos conteúdos geográficos trabalhados.

A análise dos questionários incidiu sobre um conjunto de dimensões previamente definidas, adaptadas às especificidades de cada atividade e aos respetivos objetivos pedagógicos. Apesar de existirem questões comuns a diferentes questionários, foram igualmente consideradas questões específicas relacionadas com os conteúdos e conceitos explorados em cada atividade. Deste modo, a apresentação dos resultados não segue necessariamente a ordem integral das questões presentes nos instrumentos de recolha de dados, procurando organizá-los de acordo com as principais dimensões de análise. De forma a facilitar a leitura dos resultados os dados serão apresentados em diferentes tabelas, agrupadas por temas para evidenciar os aspetos considerados mais relevantes para a avaliação das atividades desenvolvidas.

Tabela 5 – Apreciação das músicas.

Músicas		**Apreciação das músicas**				
		Gostou (todas)	**Gostou moderadamente**	**Indiferente**	**Não Gostou (nenhuma)**	**Outros**
A Madrugada que eu esperava		28,6%	19%	42,9%	9,5%	0%
Saia da Carolina		47,6%	23,8%	23,8%	4,8%	0%
Deslocado + Mãe África		65%	0%	0%	5%	30%
Chelas + Sr. Guarda		61,9%	14,3%	9,5%	9,5%	4,8%
Lixo Zero + Homem da Sirene		43,8%	6,3%	31,3%	12,5%	6,3%
Os Vampiros + Grândola, Vila Morena + Feia	T3	72,2%	0%	0%	11,1%	16,6%
	T2	80%	0%	0%	6,7%	13,3%

Fonte: Questionários de *feedback* das diferentes atividades, elaboração própria.

Relativamente à apreciação das músicas utilizadas nas atividades, verifica-se uma tendência globalmente positiva, embora com diferenças, entre as atividades. A atividade que apresentou os níveis mais elevados de apreciação foi realizada com as músicas “Os Vampiros”, “Grândola, Vila Morena” e “Feia”, com 72,2% da T3 e 80% dos alunos da T2 a referirem que gostaram de todas as músicas. Seguem-se as atividades de “Deslocado”e “Mãe África”, “Chelas” e “Sr. Guarda”, nas quais 65% e 61,9%, respetivamente, indicaram ter gostado de ambas as músicas. No caso de “Deslocado” e “Mãe África”, destaca-se ainda a percentagem de 30% de respostas classificadas como “Outros”, correspondentes a alunos que manifestaram diferentes níveis de apreciação relativamente às duas músicas, mas que neste caso favorece a música “Deslocado”, no total, apenas essa música tem uma aceitação de 95% da turma. A “Saia da Carolina” apresentou igualmente uma apreciação favorável, com 47,6% dos alunos a indicarem que gostaram da música e ainda 23,8% com uma apreciação moderada. Por outro lado, “A Madrugada que eu esperava”, “Lixo Zero” e “Homem da Sirene” registaram as maiores percentagens de indiferença, com 42,9% e 31,3%, respetivamente. Mesmo assim, a proporção de alunos que afirmou não ter gostado das música foi reduzida, variando de 4,8% a 12,5%.

De forma global, os resultados evidenciam uma apreciação maioritariamente positiva, embora se observem diferenças entre atividades. Isto sugere uma boa recetividade à utilização da música enquanto recurso pedagógico. Importa ainda salientar que, apesar de algumas músicas pertencerem a géneros menos presentes nas preferências dos alunos, esta diferença não parece ter condicionado a sua apreciação. Embora que o conhecimento prévio das músicas possa ter contribuído para uma maior aceitação, os resultados mostram que também foram bem recebidas músicas pertencentes a géneros musicais menos familiares aos alunos.

Tabela 6 – Potencial motivador da música.[16]

Músicas	A música despertou a tua curiosidade/motivação para aprender mais sobre este tema?	
	Sim	Não
A Madrugada que eu esperava	95,2%	4,8%
Saia da Carolina	95,2%	4,8%
Chelas + Sr. Guarda	76,2%	23,8%
Lixo Zero + Homem da Sirene	68,8%	31,3%

Fonte: Questionários de *feedback* das diferentes atividades, elaboração própria.

Os resultados revelam um elevado potencial da música para despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para aprofundar os conhecimentos sobre os temas abordados, ou seja, os diferentes temas dedicados a cada música. "A Madrugada que eu esperava" e "Saia da Carolina" apresentam os valores mais elevados, com 95,2% de respostas positivas, seguidas de "Chelas" e "Sr. Guarda" (76,2%) e "Lixo Zero" e "Homem da Sirene" (68,8%). É importante ainda diferenciar a percentagem de alunos que afirmou que a atividade mudou a sua opinião relativamente ao tema em estudo, tornando-o mais interessante. Na "A Madrugada que eu esperava", são 14,3% dos alunos, na "Saia da Carolina", "Chelas" e "Sr. Guarda" os alunos com esta mesma opinião são 23,8%, em ambas as atividades. Em "Lixo Zero" e "Homem da Sirene" esta percentagem é de apenas 6,3% dos alunos. Tudo isto também revela uma tendência muito positiva para os reflexos desta atividade tornando os conteúdos geográficos, de certa forma, mais interessantes para os próprios alunos.

Como referido em nota, duas atividades tiveram a questão ajustada em função dos objetivos específicos das próprias atividades. Em "Deslocado" e "Mãe África" a pergunta substituida foi: "Achas que a atividade da música que acabaste de fazer ajudou a

[16] Nota: Na atividade "Deslocado" e "Mãe África" e na atividade de celebração do 25 de abril esta questão não foi aplicada, uma vez que os questionários tiveram outro tipo de finalidade, de revisão e consolidação de conteúdos previamente abordados e de trabalhar a importância da data do 25 de abril com os alunos.

consolidar ou a perceber melhor a matéria das migrações?"; na atividade de celebração do 25 de abril, com as músicas "Os Vampiros", "Grândola, Vila Morena" e "Feia" colocamos a seguinte pergunta: "Achas que a atividade da música que acabaste de fazer ajudou a compreender melhor o que foi o 25 de abril e a sua importância?". Na primeira atividade referida, 90% dos alunos concorda com a pergunta, afirmando que a atividade ajudou a consolidar e a perceber melhor a matéria em estudo, sendo que 15% afirmou ainda que a atividade ajudou a tornar este tema mais interessante. Na segunda atividade tivemos respostas ligeiramente distintas entre as turmas. Os resultados evidenciam uma perceção muito positiva do contributo da atividade musical para a compreesnão do 25 de abril e da sua importância, com 88,9% dos alunos da T3 e 100% dos da T2 a concordarem com a afirmação. Entre os alunos da T3 importa ainda referir que 44,4% consideraram que, apesar de já terem esta matéria consolidada, a atividade constituiu um reforço importante e, na T2, esta opinião correspondeu a 20% dos estudantes. Isto pode-se explicar pela lecionação deste tema na T3 no início do ano letivo, onde tiveram um contacto muito mais "fresco" com esta temática do que a turma T2. As respostas negativas da T3, associam-se ao facto de alguns alunos considerarem que já dominam suficientemente bem o tema, não precisando de uma consolidação adicional do mesmo.

Os resultados relativos à Tabela 7 sobre o contributo da música para a compreensão dos conteúdos estudados evidenciam uma perceção globalmente positiva do contributo da música para a compreensão dos temas e conceitos geográficos. Destaca-se *A Madrugada que eu esperava*, com 95,2% de respostas positivas, seguida de *Deslocado* e *Mãe África* (70%), *Lixo Zero* e *Homem da Sirene* (75%), considerando "Sim" e "Acho que sim") e *Chelas* e *Sr. Guarda* (61,9%). A *Saia da Carolina* apresenta a menor proporção de respostas positivas (52,4%), registando ainda 28,6% de respostas "Parcialmente" e 14,3% de respostas negativas.

Globalmente, os resultados sugerem que a música contribuiu para a compreensão dos conteúdos geográficos, embora esse contributo tenha variado entre atividades. A presença de respostas negativas e de "Parcialmente" poderão estar relacionadas com o facto de algumas músicas exigirem uma maior interpretação e capacidade de estabelecer relações entre as letras e os conteúdos trabalhados.

Tabela 7 – Contributo da música para a compreensão dos conteúdos.[17]

Músicas	Achas que a música te ajudou a compreender melhor o tema e os conceitos abordados nesta temática Geografia?					
	Sim	Acho que sim	Parcialmente	Acho que não	Não	Sem opinião
A Madrugada que eu esperava	95,2%	0%	4,8%	0%	0%	0%
Saia da Carolina	47,6%	4,8%	28,6%	0%	14,3%	4,8%
Deslocado + Mãe África	70%	0%	0%	10%	15%	5%
Chelas + Sr. Guarda	57,1%	4,8%	19%	4,8%	9,5%	4,8%
Lixo Zero + Homem da Sirene	62,5%	12,5%	6,3%	6,3%	12,5%	0%

Fonte: Questionários de *feedback* das diferentes atividades, elaboração própria.

A análise das dificuldades dos alunos apresentada na Tabela 8, evidencia que uma parte significativa dos alunos não identificou dificuldades na realização das atividades, sobretudo em "Lixo Zero" e "Homem da Sirene" (87,5%) e em "Chelas" e "Sr. Guarda" (52,4%). Quando foram identificadas dificuldades, estas relacionaram-se principalmente com a identificação e interpretação de elementos da letra, destacando-se "A Madrugada que eu esperava" (52,4%) e em relacionar a música com conceitos geográficos nas músicas "Deslocado" e "Mãe África", com menor expressão (15%).

De forma geral, os resultados sugerem que as atividades foram acessíveis para a maioria dos alunos, sendo a interpretação das letras o principal desafio. A menor frequência de dificuldades na relação entre música e conceitos geográficos poderá indicar que, apesar de algumas músicas não abordarem os conteúdos de forma explícita, os alunos conseguiram estabelecer essas relações com relativa facilidade.

Como referido em nota, a atividade de celebração do 25 de abril teve a questão ajustada em função dos objetivos específicos da própria atividade sendo substituida pela

[17] Nota: A questão não foi aplicada na atividade do 25 de abril, uma vez que esta assumiu um caráter comemorativo e pedagógico, não estando diretamente associada à abordagem de uma temática específica da disciplina.

pergunta: “Qual foi a música mais difícil de analisar?”, onde as turmas mostraram respostas bastante similares. Em ambas as turmas a canção identificada como a mais difícil de analisar foi “Os Vampiros” de Zeca Afonso, com 33,3% na T3 e 53,3% na T2, seguindo-se de “Feia” com 16,7% na T3 e 13,3% na T2. Em nenhuma das turmas “Grândola, Vila Morena” é identificada como sendo difícil de analisar e uma das possibilidades será a familiaridade dos estudantes para com esta última. A dificuldade que os alunos sentiram com a análise de “Os Vampiros” pode-se explicar pelas muitas metáforas presentes na letra e por um palavreado não tão comum, enquanto com “Feia” da Carolina Deslandes houve algumas dúvidas principalmente na sua relação com o 25 de abril, visto que os alunos de ambas as turmas não começaram a analisar a música por esse tema, mas sim tendo em vista o título da mesma, partindo desse tema de estética que sugere o “Feia”, reeinterpretando depois tendo como base a temática do 25 de abril.

Tabela 8 – Dificuldades mais frequentes na realização das atividades.[18]

Atividades/ Dificuldades	**A Madrugada que eu esperava**	**Saia da Carolina**	**Deslocado + Mãe África**	**Chelas + Sr. Guarda**	**Lixo Zero + Homem da Sirene**
Sem dificuldades	42,9%	42,9%	40%	52,4%	87,5%
Identificação/ Interpretação de elementos da letra	52,4%	4,8%	15%	19%	0%
Relacionamento da música com conceitos geográficos	0%	9,5%	15%	9,5%	6,3%
Sem opinião	4,8%	38,1%	25%	14,3%	0%

Fonte: Questionários de *feedback* das diferentes atividades, elaboração própria.

[18] Nota1: Apenas foram consideradas as dificuldades referidas por, pelo menos, dois alunos, em, pelo menos, uma atividade, excluíndo-se as respostas de ocorrência única.

Nota2: Na atividade do 25 de abril, a questão foi adaptada aos objetivos específicos da atividade, procurando identificar a música que os alunos consideraram mais difícil de analisar.

Tabela 9 – Pontos fortes das atividades.

Atividades/ Pontos fortes	***A Madrugada que eu esperava***	***Saia da Carolina***	***Deslocado + Mãe África***	***Chelas + Sr. Guarda***	***Lixo Zero + Homem da Sirene***	***Os Vampiros + Grândola, Vila Morena + Feia***
Interessante	14,3%	9,5%	10%	33,3%	18,8%	3%
Interativa/ Dinâmica	4,8%	0%	5%	4,8%	6,3%	6%
Divertida/ Engraçada	4,8%	4,8%	10%	23,8%	6,3%	0%
Produtiva/ Prática	9,5%	0%	5%	0%	6,3%	3%
Diferente/ Criativa/ Original	4,8%	0%	10%	23,8%	18,8%	6%
Apreciação positiva das músicas	4,8%	9,5%	5%	9,5%	18,8%	12,1%
Apreciação positiva do tema	0%	0%	5%	4,8%	0%	6%
Aprender mais sobre o tema	19%	4,8%	15%	14,3%	18,8%	3%
Aprender mais sobre a cultura/ história portuguesa	14,3%	0%	0%	0%	0%	24,2%
Articulação entre conteúdos teóricos e situações reais	0%	4,8%	0%	14,3%	6,3%	0%
Refletir sobre problemáticas da atualidade	4,8%	9,5%	0%	19%	12,5%	0%
Participação ativa e debate	0%	0%	0%	4,8%	0%	9%
Estimular o pensamento crítico	0%	0%	0%	0%	0%	12,1%
Trabalho em grupo	0%	0%	0%	0%	0%	12,1%
Não sei/ Sem opinião	14,3%	19%	15%	0%	0%	12,1%
Não realizei a atividade	0%	0%	0%	0%	0%	6%
Nenhum	0%	0%	0%	0%	0%	6%

Fonte: Questionários de *feedback* das diferentes atividades, elaboração própria.

Tabela 10 – Pontos fracos das atividades.[19]

Atividades/ Pontos fracos	***A Madrugada que eu esperava***	***Saia da Carolina***	***Deslocado + Mãe África***	***Chelas + Sr. Guarda***	***Lixo Zero + Homem da Sirene***	***Os Vampiros + Grândola, Vila Morena + Feia***
Pouca apreciação das músicas	0%	9,5%	0%	9,5%	0%	6%
Pouca apreciação do tema	4,8%	4,8%	0%	0%	0%	3%
Pouca apreciação da atividade	4,8%	0%	0%	0%	6,3%	0%
Dificuldade na interpretação das letras	0%	4,8%	0%	4,8%	6,3%	0%
Pouca adequação das músicas aos conteúdos geográficos	0%	9,5%	5%	23,8%	18,8%	0%
Não sei	14,3%	19%	15%	0%	6,3%	18,2%
Nenhum	9,5%	0%	0%	9,5%	12,5%	60,6%
Não realizei a atividade	0%	0%	0%	0%	0%	6%

Fonte: Questionários de *feedback* das diferentes atividades, elaboração própria.

A análise dos pontos fortes e fracos identificados (Tabela 9 e 10, respetivamente) revela uma perceção globalmente positiva das atividades, destacando-se sobretudo o seu caráter de interesse, a possibilidade de aprender/compreender melhor os temas e, em algumas situações, a articulação entre os conteúdos geográficos e situações concretas. Entre os pontos fortes, a categoria "Interessante" destaca-se em *Chelas* e *Sr. Guarda*

[19] Nota da tabela 9 e 10: Os números totais da atividade de celebração do 25 de abril são contablizadas com o total das duas turmas nessa atividade, ou seja, 33 alunos. Para além disso, os pontos fortes, pontos fracos e a apreciação global da atividade foram realizadas em três questões distintas, enquanto nas restantes atividades estas dimensões foram integradas numa única pergunta. Esta diferença justifica a maior frequência de respostas associadas aos pontos fortes e pontos fracos nesta atividade, não sendo, por isso, diretamente comparáveis com as restantes atividades. As respostas de ocorrência única não foram incluídas na análise.

(33,3%), *Lixo Zero* e *Homem da Sirene* (18,8%) e ainda em *A Madrugada que eu esperava* (14,3%). O "aprender mais sobre o tema" assume expressão em *A Madrugada que eu esperava* (19%), *Lixo Zero* e *Homem da Sirene* (18,8%) e *Deslocado* e *Mãe África* (15%).

Na atividade de celebração do 25 de abril com as músicas *Os Vampiros*, *Feia* e *Grândola, Vila Morena*, destaca-se a possiblidade de aprender mais sobre a cultura e a história portuguesa (24,2%), seguida do estímulo do pensamento crítico e do trabalho em grupo (ambos com 12,1%). *Chelas* e *Sr. Guarda* evidenciam ainda "Divertido/Engraçado" e "Diferente/Criativo/Original" (ambos com 23,8%), bem como a "refletir sobre problemáticas da atualidade" (19%) e da "articulação entre conteúdos teóricos e situações reais" (14,3%). Estes resultados evidenciam a valorização de estratégias que aproximam os conteúdos geográficos de questões e problemas sociais concretos.

Relativamente aos pontos fracos, destaca-se sobretudo a "Pouca adequação das músicas aos conteúdos geográficos", particularmente em *Chelas* e *Sr. Guarda* (23,8%) e *Lixo Zero* e *Homem da Sirene* (18,8%). Esta perceção relaciona-se, em grande medida, com o facto das músicas não abordarem de forma direta e explícita os conteúdos geográficos trabalhados, exigindo dos alunos uma maior capacidade de interpretação, reflexão e estabelecimento de relações entre a letra e os temas em estudo. Embora esta característica possa ter constituído uma dificuldade para alguns alunos, correspondia também a uma opção pedagógica, procurando estimular o pensamento crítico, a capacidade de análise e a construção de relações entre a música, os conteúdos geográficos e situações concretas do quotidinao. Neste sentido, a dificuldade identificada por alguns alunos não deve ser só entendida como uma limitação da estratégia, mas também como reflexo do desafio cognitivo inerente às atividades. A pouca apreciação das músicas e a dificuldade na interpretação das letras apresentaram, por sua vez, uma expressão mais reduzida.

Tabela 11 – Avaliação global das atividades.[20]

Músicas		Avaliação global das atividades			
		Positiva	Neutra/ Sem opinião	Negativa	Sem opinião explícita
A Madrugada que eu esperava		81%	14,3%	4,8%	0%
Saia da Carolina		66,7%	14,3%	0%	19%
Deslocado + Mãe África		80%	15%	5%	0%
Chelas + Sr. Guarda		100%	0%	0%	0%
Lixo Zero + Homem da Sirene		81,3%	12,5%	6,3%	0%
Os Vampiros + Grândola, Vila Morena + Feia	T3	100%	0%	0%	0%
	T2	100%	0%	0%	0%

Fonte: Questionários de *feedback* das diferentes atividades, elaboração própria.

A avaliação global das atividades revela uma perceção maioritariamente positiva, com valores entre 66,7% e 100%. Destaca-se *Chelas* e *Sr. Guarda*, com 100% de avaliação positiva, resultado coerente com os principais pontos fortes identificados, nomeadamente o caráter "interessante" (33,3%), "divertido/engraçado" e "diferente/criativo/original" (23,8%, respetivamente), bem como a possibilidade de "refletir sobre problemáticas da atualidade" (19%). Também *A Madrugada que eu esperava*, *Deslocado* e *Mãe África*, *Lixo Zero* e *Homem da Sirene* apresentam avaliações positivas superiores a 80%.

[20] Nota: Na T3, dois alunos não realizaram a atividade, tendo apenas assistido à apresentação dos colegas no âmbito da atividade de celebração do 25 de abril, pelo que não foram considerados no cálculo da avaliação global, visto que as suas respostas foram que não realizaram a atividade. Entre os alunos que participaram, a avaliação foi totalmente positiva (100%).

A *Saia da Carolina* apresenta a menor avaliação positiva (66,7%), acompanhada por alguma "pouca apreciação das músicas" e "pouca adequação aos conteúdos geográficos" (9,5%, respetivamente), além de "dificuldades na interpretação das letras" (4,8%). Ainda assim, estes aspetos não impediram uma apreciação globalmente positiva da atividade. De forma semelhante, em *Chelas* e *Sr. Guarda*, *Lixo Zero* e *Homem da Sirene*, a "pouca adequação das músicas aos conteúdos geográficos" surge como um dos principais pontos fracos (23,8% e 18,8%, respetivamente), apesar das elevadas avaliações globais. Esta aparente contradição relaciona-se com a própria opção pedagógica de utilizar músicas que não abordavam de forma direta e explícita todos os conteúdos geográficos, exigindo aos alunos interpretação, estabelecimento de relações e reflexão. Assim, a dificuldade em identificar a relação entre a música e os conteúdos pode ter sido percecionada como um ponto fraco, mas correspondia também à intenção de desenvolver a capacidade de análise e de pensamento crítico.

Na atividade de celebração do 25 de Abril, a avaliação foi 100% positiva em ambas as turmas, considerando apenas os alunos que participaram, destacando-se como pontos fortes a possibilidade de "aprender mais sobre a cultura e a história portuguesa" (24,2%), o "pensamento crítico" e o "trabalho em grupo" (12,1%, respetivamente). Estes resultados devem, contudo, ser interpretados com cautela, uma vez que, nesta atividade, os pontos fortes, pontos fracos e avaliação global foram recolhidos através de questões distintas. Globalmente, os dados mostram que, apesar de algumas dificuldades e críticas pontuais, a música foi valorizada enquanto estratégia interessante, diferenciadora e que proporcionou reflexão e aprendizagem.

4.3.2. Questionário de *feedback* de final de ano

A análise do questionário de *feedback* de final de ano constituiu a última dimensão de análise de conteúdo desenvolvido neste capítulo, permitindo complementar os resultados obtidos nos questionários aplicados após as atividades com uma apreciação mais abrangente da utilização da música enquanto recurso no ensino da Geografia. Para

isso foi escolhida a aula final de ambas as turmas, procurando perceber a avaliação global da experiência desenvolvida ao longo de todo o ano letivo.

Procede-se então à análise do Questionário de *Feedback* Geral (QFG), aplicado a ambas as turmas, que reuniu um total de 38 respostas (20 alunos da T3 e 18 alunos da T2), sendo esta diferença decorrente da ausência de três alunos. Para efeitos de análise, as 38 respostas serão analisadas em conjunto, procurando apenas a distinção entre turmas se se verificar discrepâncias relevantes nos resultados.

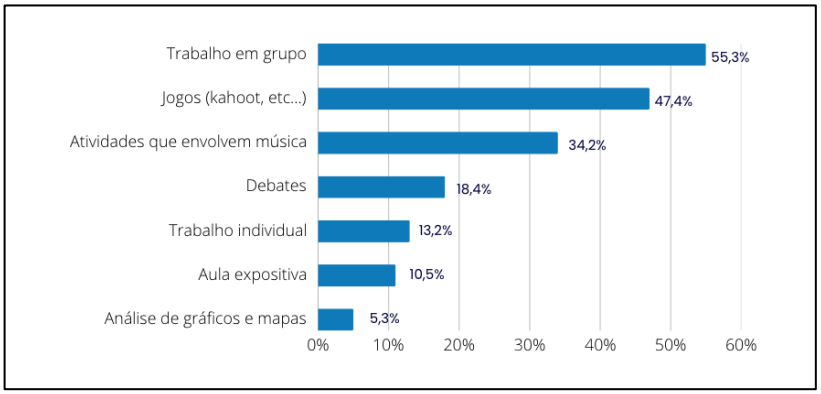
Para a análise do QFG, as questões foram organizadas em quatro dimensões, procurando estabelecer uma sequência lógica que permitisse acompanhar a perceção dos alunos relativamente à utilização da música nas aulas de Geografia. A organização parte de uma apreciação mais geral das preferências dos alunos, passando pela apreciação da utilização da música, pelo seu impacto no interesse e na motivação e, por fim, na análise do seu contributo para a aprendizagem.

1. Preferência dos alunos relativamente às aulas e atividades
    a. "De todas as aulas lecionadas e atividades desenvolvidas, quais foram as que mais gostaste?"
2. Apreciação da utilização da música em sala de aula
    a. "Gostaste das atividades desenvolvidas com recurso à música?"
    b. "Gostarias de ter este tipo de atividade com a música num próximo ano letivo?"
3. Interesse e motivação proporcionados pela música
    a. "A música tornou a disciplina de Geografia mais interessante?"
    b. "A música ajudou na motivação para aprender mais sobre o tema?"
4. Contributo da música para a aprendizgem
    a. "As músicas escolhidas foram ao encontro dos temas e conceitos estudados?"

b. “A música ajudou-te a aprender e a compreender melhor os conceitos geográficos estudados?”

c. “A música conseguiu trazer novos conhecimentos e aprendizagens não só sobre a Geografia, mas também sobre a nossa sociedade?”

Gráfico 14 – Preferência dos alunos relativamente às aulas e atividades.



Fonte: Questionário de *feedback* geral (QFG), elaboração própria.

Relativamente à questão “De todas as aulas lecionadas e atividades desenvolvidas, quais foram as que mais gostaste?”, o trabalho em grupo foi a opção mais selecionada (55,3%), seguindo-se dos jogos (47,4%). As atividades com recurso à música também assumiram uma expressão significativa, sendo selecionadas por 34,2% dos alunos. Seguiram-se os debates (18,4%), o trabalho individual (13,2%), a aula expositiva (10,5%) e a análise de gráficos e mapas (5,3%).

Os resultados evidenciam, assim, uma preferência por estratégias mais dinâmicas e participativas, com particular destaque para o trabalho em grupo e os jogos. A utilização da música surge também com uma expressão relevante, constituindo uma das estratégias mais valorizadas pelos alunos. Importa, contudo, considerar que as categorias “trabalho em grupo” e “música” e mesmo os “debates” podem apresentar alguma sobreposição, uma vez que algumas das atividades musicais foram desenvolvidas em grupo ou a pares, nomeadamente através da análise e interpretação das letras e da realização de tarefas. Deste modo, a preferência pelo trabalho em grupo e pelos debates poderá também refletir, em parte, a valorização de atividades musicais desenvolvidas através desta modalidade de trabalho.

Tabela 12 – Apreciação da utilização da música em sala de aula.

Questão	5 – Muito positivo	4- Positivo	3- Indiferente	2 – Pouco positivo	1 - Negativo
Gostaste das atividades desenvolvidas com recurso à música?	26,3%	55,3%	18,4%	0%	0%
Gostarias de ter este tipo de atividade com a música no próximo ano letivo?	34,2%	36,8%	21,1%	7,9%	0%

Fonte: Questionário de *feedback* geral (QFG), elaboração própria.

Os resultados evidenciam uma perceção globalmente muito positiva das atividades desenvolvidas com recurso à música. 81,6% dos alunos afirmaram ter "gostado" ou "gostado muito" das atividades, enquanto 18,4% apresentaram uma apreciação intermédia, não se registando respostas negativas. Estes resultados revelam uma elevada recetividade à utilização da música como recurso pedagógico.

Relativamente à continuidade desta estratégia, 71% dos alunos manifestaram vontade de voltar a realizar atividades com recurso à música no ano letivo seguinte, enquanto 21,1% se mostraram indiferentes e 7,9% apresentaram uma posição mais próxima da rejeição. Apesar da continuidade ser ligeiramente inferior à apreciação das atividades já realizadas, os resultados mantêm-se, no geral, positivos.

Tabela 13 – Interesse e motivação proporcionados pela música.

Questão	5 – Muito positivo	4- Positivo	3- Intermédio	2 – Pouco positivo	1 - Negativo
A música tornou a disciplina de Geografia mais interessante?	23,7%	47,4%	18,4%	10,5%	0%
A música ajudou na motivação para aprender mais sobre o tema?	39,5%	26,3%	23,7%	7,9%	2,6%

Fonte: Questionário de *feedback* geral (QFG), elaboração própria.

Os resultados evidenciam uma perceção globalmente positiva relativamente ao contributo da música para o aumento do interesse pela disciplina de Geografia. 23,7% dos alunos consideraram que a música tornou a disciplina "muito mais" interessante, enquanto 47,4% responderam afirmativamente. Assim, 71,1% dos alunos apresentaram

uma perceção positiva, face a 18,4% que se posicionaram de forma intermédia e 10,5% que consideraram que a música contribuiu muito pouco para tornar a disciplina mais interessante. Estes resultados sugerem que a utilização da música contribui, para a maioria dos alunos, para tornar as aulas de Geografia mais apelativas e interessantes.

Relativamente à motivação para aprender mais sobre os temas abordados, a tendência mantém-se igualmente positiva, embora com uma distribuição ligeiramente diferente. 39,5% dos alunos consideraram que a música ajudou muito na sua motivação e 26,3% reconheceram que ajudou, correspondendo a 65,8% de respostas positivas. Por sua vez, 23,7% apresentaram uma resposta intermédia, enquanto 7,9% consideraram que a música ajudou pouco e 2,6% que não ajudou. Globalmente, os resultados indicam que a música foi percecionada como um recurso capaz de aumentar o interesse pela disciplina e de contribuir para a motivação dos alunos para aprofundarem a aprendizagem dos temas trabalhados, corroborando com o resultados das perguntas anteriores.

Tabela 14 – Contributo da música para a aprendizagem.[21]

Questão	5 – Muito positivo	4- Positivo	3- Intermédio	2 – Pouco positivo	1 - Negativo
As músicas escolhidas foram ao encontro dos temas e conceitos estudados?	42,1%	42,1%	15,8%	0%	0%
A música ajudou-te a aprender e a compreender melhor os conceitos geográficos estudados?	26,3%	28,9%	26,3%	15,8%	2,6%
A música conseguiu trazer novos conhecimentos e aprendizagens, não só sobre a geografia, mas também sobre a nossa sociedade?	31,6%	44,7%	21,1%	2,6%	0%

Fonte: Questionário de *feedback* geral (QFG), elaboração própria.

[21] Nota: Nas questões 1 e 3, a categoria "Muito positiva" corresponde, respetivamente, às respostas de "completamente ao encontro dos temas" e "concordo plenamente".

Os resultados relativos ao contributo da música para a aprendizagem revelam uma perceção globalmente muito positiva por parte dos alunos. Relativamente à adequação das músicas aos temas e conceitos estudados, 84,2% dos alunos apresentaram uma avaliação positiva, considerando que estas foram ao encontro dos temas, enquanto 15,8% apresentaram uma posição intermédia. Estes resultados evidenciam que, apesar das músicas nem sempre abordarem os conteúdos geográficos de forma direta e explícita, foram, na perspetiva da maioria dos alunos, adequadas aos temas abordados.

No que diz respeito ao contributo da música para aprender e compreender melhor os conceitos geográficos, 55,3% dos alunos apresentaram uma perceção positiva, considerando que a música ajudou ou ajudou muito, enquanto 26,3% responderam de forma intermédia. As respostas pouco positivas ou negativas representaram 18,4%. Embora estes resultados sejam ligeiramente mais negativos do que os da adequação das músicas aos conteúdos, continuam a revelar uma perceção maioritariamente favorável, sugerindo que a música foi reconhecida como um recurso com potencial para apoiar a compreensão dos conceitos geográficos.

Por sua vez, a capacidade da música para proporcionar conhecimentos e aprendizagens para além dos conteúdos estritamente geográficos apresenta também resultados bastante expressivos. 76,3% dos alunos concordaram ou concordaram plenamente que as músicas permitiram adquirir novos conhecimentos e aprendizagens sobre a Geografia e sobre a sociedade, enquanto 21,1% assumiram uma posição intermédia e apenas 2,6% discordaram. Este resultado reforça o potencial da música enquanto recurso capaz de estabelecer relações entre os conteúdos geográficos e as diferentes dimensões da realidade social e quotidiana dos estudantes.

Em articulação com os resultados apresentados anteriormente, verifica-se uma perceção globalmente positiva da utilização da música no ensino da Geografia. Para além de 81,6% dos alunos terem afirmado ter gostado ou gostado muito das atividades e de 71% manifestarem vontade de voltar a realizá-las no ano letivo seguinte, 71,1% consideraram que a música tornou a disciplina mais interessante e 65,8% reconheceram o seu contributo para a motivação e para aprender mais sobre os temas. Estes resultados são complementados pela perceção do seu contributo para a aprendizagem, com 84,2%

a considerar que as músicas foram ao encontro dos temas e conceitos estudados e 76,3% a reconhecer que permitiram adquirir novos conhecimentos e aprendizagens sobre a Geografia e a sociedade. Embora o contributo direto para a compreensão dos conceitos geográficos apresente uma percentagem positiva ligeiramente inferior (55,3%), os resultados, considerados no seu conjunto, apontam para uma avaliação favorável da música enquanto recurso pedagógico, pela sua capacidade de tornar as aulas mais interessantes e motivadoras e também pelo seu potencial para apoiar as aprendizagens.

A análise desenvolvida ao longo deste capítulo permitiu compreender o potencial da música enquanto recurso didático no ensino da Geografia. A caracterização dos hábitos musicais revelou a presença significativa da música no quotidiano dos alunos, criando uma proximidade entre este recurso e as suas experiências. Por sua vez, os questionários iniciais demonstraram a capacidade dos alunos para estabelecer relações entre as músicas, diferentes conteúdos curriculares e problemáticas da sociedade. As atividades desenvolvidas e os respetivos questionários de *feedback* apresentaram, de forma geral, uma avaliação positiva, destacando-se o caráter interessante, diferente e dinâmico das propostas, bem como a possibilidade de aprender e refletir sobre os temas abordados.

Os resultados do QFG reforçaram esta tendência, com a maioria dos alunos a reconhecer que a música tornou a disciplina de Geografia mais interessante, contribuiu para a sua motivação e apoiou a aprendizagem dos conteúdos, além de possibilitar a aquisição de conhecimentos relacionados com a sociedade. Apesar de algumas dificuldades e da perceção, em determinadas atividades, de uma menor adequação entre as músicas e os conteúdos geográficos, estas limitações não comprometeram globalmente a apreciação da estratégia, mas são sem dúvida algo para refletir e melhorar no futuro. Estas dificuldades evidenciaram também o desafio cognitivo inerente à utilização de músicas que não abordam diretamente os conteúdos, exigindo interpretação, reflexão e estabelecimento de relações. Assim, os resultados obtidos apontam para o potencial da música como recurso complementar às estratégias de ensino da Geografia, sobretudo quando a sua seleção e utilização são acompanhadas por atividades que promovam a análise e a reflexão sobre as letras e a sua relação com os conteúdos estudados.

Considerações Finais

Ensinar Geografia revelou-se ao longo deste percurso um exercício contínuo de aprendizagem, reflexão e adaptação, onde cada aula foi uma oportunidade para entender melhor os alunos, as suas formas de aprender e o próprio sentido da escolha e da adaptação pedagógica. A PES permitiu aproximar os conhecimentos científicos e didáticos adquiridos ao longo do mestrado da realidade concreta de sala de aula, tendo sido confrontada diariamente com ideias, propostas, necessidades e reações diversas dos alunos. O contacto com o Externato Santa Clara e, em particular, com as turmas do Curso Técnico de Turismo de 10º e 11º anos, permitiu não só desenvolver e experimentar diferentes tipos de aulas e recursos, mas também refletir sobre o papel do professor na construção de aprendizagens mais próximas do quotidiano dos alunos. Assim, a investigação desenvolvida procurou analisar o potencial da utilização de letras de canções contemporâneas portuguesas como recurso didático no ensino da Geografia, procurando perceber de que forma poderiam contribuir para o interesse, motivação e compreensão dos conteúdos geográficos, visando a reflexão e o pensamento crítico.

Os resultados obtidos permitem considerar que a música apresenta um potencial relevante enquanto recurso complementar ao ensino da Geografia. Os questionários iniciais demonstraram que os alunos conseguiram mobilizar conhecimentos prévios e estabelecer relações entre as letras das músicas e os diferentes conteúdos geográficos, embora tenham sido identificadas algumas dificuldades na interpretação de determinadas mensagens, metáforas e relações menos explícitas com os conteúdos curriculares.

Por sua vez, os questionários de *feedback* revelaram uma apreciação globalmente positiva das atividades, destacando-se o seu caráter interessante, diferente e dinâmico e a possibilidade de aprender e refletir sobre os temas abordados. Esta tendência foi igualmente confirmada pelo questionário final: 81,6% dos alunos afirmaram ter gostado ou gostado muito das atividades desenvolvidas com recurso à música, 71% manifestaram vontade de voltar a realizá-las, 71,1% consideraram que a música tornou

a disciplina de Geografia mais interessante e 65,8% reconheceram o seu contributo para a motivação para aprender mais sobre os temas.

Contudo, os resultados devem ser interpretados considerando algumas limitações inerentes ao estudo. Desde logo, a recolha de dados incidiu apenas sobre duas turmas do Curso Técnico de Turismo, tendo sido excluídos os alunos do Ensino Recorrente devido às características desse regime de ensino. Acresce a irregularidade da participação de alguns alunos nas atividades, o que conduziu a diferentes números de respondentes, bem como a dificuldade em encontrar músicas que permitissem uma articulação igualmente evidente com todos os conteúdos da disciplina, sobretudo no domínio da Geografia Física.

A opção por privilegiar músicas portuguesas contemporâneas, maioritariamente posteriores a 2015, contribuiu para a proximidade cultural e geracional pretendida, mas limitou o universo das músicas que se podia utilizar, assim como restringir as músicas a artistas portugueses. Estas limitações não invalidam os resultados obtidos, mas aconselham uma leitura prudente, centrada nas perceções dos alunos e no contexto específico em que a intervenção foi desenvolvida.

Neste sentido, mais do que considerar a música como uma estratégia capaz de substituir outras formas de ensino, os resultados reforçam a sua pertinência enquanto recurso complementar, cuja eficácia depende da seleção criteriosa das canções, da sua articulação com os objetivos curriculares e das atividades de análise e reflexão que acompanham a sua utilização. A dificuldade sentida por alguns alunos em estabelecer relações entre determinadas letras e os conteúdos geográficos evidencia precisamente a importância da mediação, orientação e explicação do professor, que deve ajudar a interpretação e a construir essas relações.

Para além dos resultados associados à utilização da música, esta experiência permitiu também reconhecer que a prática docente exige constante adaptação, reflexão e capacidade de avaliar criticamente as próprias decisões. Assim, a PES constituiu não apenas um momento de aplicação de conhecimentos, mas sobretudo uma oportunidade

de aprendizagem profissional, contribuindo para a construção progressiva de uma prática docente mais consciente, reflexiva e atenta às características dos alunos.

Futuramente, seria pertinente aprofundar esta abordagem através da utilização de um conjunto mais diversificado de géneros, períodos e contextos musicais, bem como da realização de intervenções mais prolongadas e da aplicação de instrumentos de avaliação que permitam acompanhar de forma mais sistemática a evolução das aprendizagens dos alunos. Seria importante reformular e tornar mais concisos os instrumentos de recolha de dados, sobretudo os questionários iniciais e considerar as dificuldades identificadas e os pontos fracos apontados ao longo das atividades, procurando transformá-los em oportunidades para aprimorar este trabalho. Este processo deverá acompanhar a adaptação das estratégias às especificidades de cada turma, reconhecendo que não existe uma utilização única ou final deste recurso. Assim, mais do que construir uma proposta fechada, este trabalho pretende afirmar-se como um ponto de partida para uma prática pedagógica que está em constante construção e adaptação, em que a música possa continuar a aproximar os alunos da Geografia, das suas realidades e das múltiplas formas de ler e compreender o mundo que nos rodeia.

Referências Bibliográficas

ALCANTARA, F. V.; SILVA, I. S. (2023) - A experiência do uso da música no ensino da geografia e dos temas transversais no colégio estadual Dom Climério de Almeida Andrade – Cedoca em Vitória da Conquista-BA/Brasil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Vol.15, nº 12 p. 15475-15492. https://doi.org/10.55905/cuadv15n12-023.

AUSUBEL, D. P. (1982) - *A aprendizagem significativa Ausubel*. São Paulo: Moraes.

AUSUBEL, D. P. (2003) – *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. 1.ª ed. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. ISBN 972-770-205-8.

BADA, S. O., Olusegun, S. (2015) – Constructivism learning theory: a paradigm for teaching and learning. *Journal of Research & Method in Education*, 5(6), p. 66-70. DOI: 10.9790/7388-05616670

BELL, J. (2010) – *Como realizar um projecto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação.* 5.ª ed. Lisboa: Gradiva. ISBN 978-972-662-524-7.

BENTO, I. A. (2022) – *A influência da música nos momentos de avaliação: investigação-ação no ensino da geografia*. Relatório de estágio de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

BEZERRA, A. S.; OLIVEIRA, J. R. (2021) – A influência musical no desenvolvimento cognitivo dos bebês: da gestação aos dois anos. In FERREIRA, Ezequiel Martins, Org. – *Psicologia: bem-estar na longevidade da sociedade* (p. 23-29). https://doi.org/10.22533/at.ed.4062118114.

BOAL-PALHEIROS, G. (2014) – A Importância da Música no Desenvolvimento e na Educação das Crianças. In: *As Artes na Educação*. José Dantas Lima Pereira, Manuel Francisco Vieites & Marcelino de Sousa Lopes (Coord.). Cap. VI, p. 207-221.

CACHINHO, H. (2004) – Criar asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. https://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A2_14Out_Herculano%20Cachinho.pdf

CARBONELL SEBARROJA, J. (2001) – *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto: Porto Editora. ISBN 978-972-0-34814-2.

CHIZZOTTI, A. (1991) – *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 2.ª ed. São Paulo: Cortez.

COELHO, D. M. (2021). Juventude e educação: a música como influência no desenvolvimento escolar e a utilização de fones de ouvido entre os jovens de 15 e 17 anos. *Cadernos do Aplicação*, *34*(1), 445-458.

CORREIA, M. A. (2012) – A música nas aulas de geografia: canções e representações geográficas. *Revista Geografar*, Vol. 7, n.º 1, p. 138-160. DOI: https://doi.org/10.5380/geografar.v7i1.24632

CORREIA, M. A.; KOZEL, S. (2009) – Representação e ensino: ressignificação de conteúdos geográficos por meio da música. *Luminária*. N.º 10, p. 77-83.

COSTA, P. T.; NASCIMENTO, D. R.; LIMA, D. (2024) – Sinfonias entre música e leitura no processo de alfabetização da criança. *Revista Humanidades & Inovação*, Vol. 11, n. 07, p.191-203. ISSN 2358-8322.

CRATO, N. (2024) – *Aprender.* Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN 978-989-9243-02-6

CREMADES-ANDREU [et al.]. (2023) – The music that new generations listen to: preferences and stereotypes. Revista Espanola de Pedagogia. Nº 287, p.23-36. https://reunir.unir.net/server/api/core/bitstreams/350e3f82-94c7-4fbc-85d0-e8a9d9e9219d/content.

DIESEL, A.; BALDEZ, A. L.; MARTINS, S. N. (2017) – Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica**.** *Revista Thema*, 14(1), p. 268-288. DOI: https://doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404

FERREIRA, D. G. (2019) – *A música como recurso didático nas aulas de geografia em uma escola de ensino fundamental do município de Grajaú – MA. Grajaú: Universidade Federal do Maranhão*. Trabalho de conclusão de curso.

FUINI, L. L., SANTOS, J. L., DAMIÃO, C. A., & RIOS, G. (2012) – A música como instrumento para o ensino de geografia e seus conceitos fundamentais: pensando em propostas para o trabalho em sala de aula. *Para Onde!?*. Vol. 6, nº 2, p. 206-216. ISSN 19820003. http://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/36498.

GORDON, R. L.; FEHD, H. M.; McCANDLISS, B. D. (2015) – Does music training enhance literacy skills? A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, Vol. 6, art. 1777, p.1-16. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01777

HALLAM, S. (2010) – The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *Internat. Journal of Music Education*, 28, nº 3, p. 269-289. https://doi.org/10.1177/0255761410370658.

IGU-UGI (2016) - *International Charter on Geographical Education*. Prep. Joop van der Schee e John Lidstone. International Geographical Union, https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/IGU_2016_def.pdf

JORGE, A. L. (2020) – *A música no ensino da geografia - aplicação ao tema "Mobilidade da População"*. Relatório de estágio de mestrado. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

KANIA, A. (2011). *Definition*. In: The Routledge Companion to Philosophy and Music. *Theodore Gracyk and Andrew Kania* (Ed.), p. 4-13.

KOKKIDOU, May (2021) – *Music Definition and Music Education: many perspectives, many voices, many questions*. Thessaloniki: Greek Society for Music Education (GSME) ISBN 978-618-83465-6-7.

LEMOS, P.; SOARES, L.; PACHECO, E. (2023) – Transposição didática – linhas metodológicas gerais & conceito(s). In *Didática da Geografia para uma Cidadania Territorial: uma bússola para um mundo em profunda transformação*: Atas do X Congresso Ibérico de Didática da Geografia. p. 386-408.

LIGEIRO, A. (2009). As preferências musicais dos jovens na sala de aula. Un estudio preliminar sobre el repertorio musical preferido por los alumnos durante la educación secundaria. *Revista Eufonia*, 46 [Versão eletrônica].

MACEDO, C. O.; OLIVEIRA, A. C.; SILVA, S. M. (2020) – O ensino da geografia por entre letras e canções. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*. Vol.10, nº20 (2020), p.302-317. DOI: https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.724

MALLOCH, S.; TREVARTHEN, C. (2018) – The human nature of music. *Frontiers in Psychology*,9, 1680, p. 1-21. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01680

MITCHELL, J. T. (2025) – Teaching About Human Rights with the Music of Midnight Oil. *The Geography Teacher*, Vol. 22, nº 4, p. 156-162. https://doi.org/10.1080/19338341.2025.2543764.

MUNIZ, A. (2012) – A música nas aulas de geografia. *Revista de Ensino de Geografia*, Vol. 3, n.º 4, p. 80-94. ISSN 2179-4510

NETO, C. S. (2018) – *A Música e a Geografia: Uma aprendizagem em comum*. Relatório de estágio de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PAULA, L. P.; SILVA, A. E.; NASCIMENTO, C. C. Nunes (2020) – A potencialidade da linguagem musical no ensino de geografia: fluxos migratórios no Brasil na canção 'Fotografia 3x4' de Belchior. *Revista Brasileira de Educação em Geografia,* Vol. 10, n.º 20, p. 284-301. DOI: https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.869.

PEREIRA, S. S. (2012) – A música no ensino de geografia: abordagem lúdica do semiárido nordestino – uma proposta didático-pedagógica. *Geografia Ensino & Pesquisa,* Vol. 16, n.º 3, p. 137-148. ISSN 2236-4994.

PIMENTEL, C. [et al.] (2009) – Preferência musical e risco de suicídio entre jovens. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(1), 26.33.

PIMENTEL, C. [et al.] (2014) – Preferência musical e busca de sensações entre jovens. *Psicologia: Ciência e Profissão*. ISSN 1414-9893. Vol. 34, p. 4-17.

PINHEIRO, M. F. V. (2021) – *Ensinar Geografia através da Música*. Relatório de estágio de mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

PINTO, J. R. (2011-2012) – A expansão (sub)urbana no Porto romântico: o caso da freguesia do Bonfim. *Percursos & Ideias: revista científica do ISCET*, 2.ª série, n.º 3-4, p. 3-18.

POZO, J. I. (1994) – *Teorías cognitivas del aprendizaje* . 3.ª ed. Madrid: Ediciones Morata. ISBN 84-7112-335-5.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. (1998) – *Manual de investigação em ciências sociais*. 2.ª Lisboa: Gradiva. ISBN 972-662-275-1.

RAMOS, A. C. (2026) – Aprendizagem significativa e construtivismo: um diálogo entre Piaget e Ausubel. *Revista Educação Pública*, Vol. 26, n.º 3. https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/26/3/aprendizagem-significativa-e-construtivismo-um-dialogo-entre-piaget-e-ausubel

RATO, J. (2023) – *Mente, Cérebro e Educação*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. ISBN 978-989-9118-63-8

RIBEIRO, A. J. P. (2022) – A música que ouvimos: estudo exploratório com alunos do Curso Básico de Música do Conservatório do Vale do Sousa**.** *Opus*, 28, p.1-15. DOI: http://dx.doi.org/10.20504/opus2022.28.29

SALMON, A. (2010) – Using music to promote children's thinking and enhance their literacy development. *Early Child Development and Care,* Vol. 180, nº 7, p. 937-945. https://doi.org/10.1080/03004430802550755.

SETTON, M. G. J. (2009) – Reflexões sobre a dimensão social da música entre os jovens. *Comunicação & Educação*. ISSN 0104-6829. Vol. 14, n.º 1, p. 15-22.

SOARES, J. R.; BATISTA, E. L.; BRAGA, C. A. (2016) – A música no ensino de geografia: propostas de aplicação na educação básica. *III Congresso Internacional das Licenciaturas COINTER – PDVL*. https://doi.org/10.31692/2358-9728.IIICOINTERPDVL.2016.00011.

SILVA, L. D.; CAVALCANTI, E. V. (2020) – Como os estudantes interpretam a Geografia ensinada: o caso da Escola Lina Seffer (Pará). *Revista Brasileira de Educação em Geografia,* Vol. 10, n.º 20, p. 202-222. DOI: https://doi.org/10.46789/edugeo.v10i20.900

TAVARES, I. (2023) – As consequências imediatas e a longo prazo da pandemia Covid-19 na educação em Portugal: uma exploração empírica**.** *Cidades, Comunidades e Territórios***,** Spring Special Issue, p.8-18. https://doi.org/10.15847/cct.28006

ZHANG, H., Miller, K., Cleveland, R., & Cortina, K. (2018). How listening to music affects reading: Evidence from eye tracking. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 44(11), 1778–1791. https://doi.org/10.1037/xlm0000544

LEGISLAÇÃO E NORMAS

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (2018) - Geografia A, 10.º ano. Lisboa: Ministério da Educação.https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_geografia_a.pdf

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS (2018) - Geografia A, 11.º ano. Lisboa: Ministério da Educação.https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_geografia_a.pdf

PASEO (2017) - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Lisboa: Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/perfil-dos-alunos

PORTUGAL (2018). Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República, 1.ª série. N.º 129*, p. 2930. https://files.diariodarepublica.pt/1s/2018/07/12900/0292802943.pdf

PORTUGAL (2025). Decreto-Lei nº 95/2025, de 14 de agosto. *Diário da República.* https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/95-2025-928937305

WEBSITES

Externato de Santa Clara. 2023-2025. Projeto Educativo. https://externatosantaclara.pt/wp-content/uploads/2026/07/projecto-educativo-2023-2025.pdf

União Geográfica Interncaional (IGU). 2026. https://pt.council.science/member/igu-international-geographical-union/

Play – Prémios da Música Portuguesa. 2026. Bárbara Tinoco. https://www.playpremiosdamusicaportuguesa.pt/nomeados-2022-para-colocar/barbara-tinoco/

Expresso. 2024. Carolina Deslandes e Bárbara Tinoco são irmãs em musical sobre o 25 de Abril: "É preciso relembrar que a liberdade foi conquistada a pulso". https://expresso.pt/blitz/2024-02-21-Carolina-Deslandes-e-Barbara-Tinoco-sao-irmas-em-musical-sobre-o-25-de-Abril-E-preciso-relembrar-que-a-liberdade-foi-conquistada-a-pulso-dfc8bfc6

Carolina Deslandes. 2026. Biografia. https://www.carolinadeslandes.pt/biografia

RTP. Festival da Canção. Autores 2021. Carolina Deslandes. https://media.rtp.pt/festivaldacancao/perfil/carolina-deslandes/

RTP. Festival da Canção. 2025. Biografia NAPA. https://media.rtp.pt/festivaldacancao/artigos/biografia-napa/

Expresso. 2025. Quem são os Napa, a banda madeirense que ganhou o Festival da Canção e está a emocionar os estudantes deslocados. https://expresso.pt/blitz/2025-03-09-quem-sao-os-napa-a-banda-madeirense-que-ganhou-o-festival-da-cancao-e-esta-a-emocionar-os-estudantes-deslocados-3a39df89

Expresso. 2026. Geração 2000. "Quando ouvia a banda do meu irmão a ensaiar, ia lá tocar piano para os impressionar. Antes de entrar nos NAPA era o fã mais assíduo". https://expresso.pt/podcasts/geracao-2000/2026-07-15-quando-ouvia-a-banda-do-meu-irmao-a-ensaiar-ia-la-tocar-piano-para-os-impressionar.-antes-de-entrar-nos-napa-era-o-fa-mais-assiduo-22d8c77a

Agitágueda. 2025. Badoxa. https://agitagueda.com/artistas/badoxa/

Dexam Sabi Cabo Verde. 2016. Biografia de Badoxa. https://www.dexamsabi.com/2016/04/biografia-de-badoxa.html

Museu do fado. 2021. Conheça melhor: Sara Correia. https://www.museudofado.pt/fado/personalidade/sara-correia

Universal Music. 2024. Sara Correia. https://universalmusic.pt/artista/sara-correia/

Expresso. Geração 80. 2025. Plutónio: “Mais do que escrever sobre racismo nas redes sociais, eu aproveito a minha música para falar sobre isso”. https://expresso.pt/podcasts/geracao-80/2025-03-06-plutonio-mais-do-que-escrever-sobre-racismo-nas-redes-sociais-eu-aproveito-a-minha-musica-para-falar-sobre-isso-36a020b0

Observador. 2019. Do bairro e do hip hop, Plutonio chegou ao mundo: “Há gente que não se sabe defender, tenho de falar por essas pessoas”. https://observador.pt/especiais/do-bairro-e-do-hip-hop-plutonio-chegou-ao-mundo-ha-gente-que-nao-se-sabe-defender-tenho-de-falar-por-essas-pessoas/

Quim Barreiros. 2004. Sobre o Quim Barreiros. https://quimbarreiros.com/index.php/sobre-mim/

Radio Metropolitana Porto. 2023. Quim Barreiros celebrou 35 anos de concertos na Queima das Fitas do Porto. Ruth Marlene e Rosinha também marcaram a noite dos estudantes.https://www.radiometropolitanaporto.pt/quim-barreiros-celebrou-35-anos-de-concertos-na-queima-das-fitas-do-porto-ruth-marlene-e-rosinha-tambem-marcaram-a-noite-dos-estudantes/

Briefing. 2023. A EGF e o Quim Barreiros dão música à reciclagem. https://www.briefing.pt/noticias/a-egf-e-o-quim-barreiros-dao-musica-a-reciclagem/

Sony Music. 2022. Dillaz bio. https://www.sonymusic.pt/artist/dillaz/

Megahits. 2025. Mas afinal quem é o dillaz?. https://megahits.fm/mega-news/14901/mas-afinal-quem-e-o-dillaz

José Afonso. 2021. Biografia. https://joseafonso.net/?page_id=28

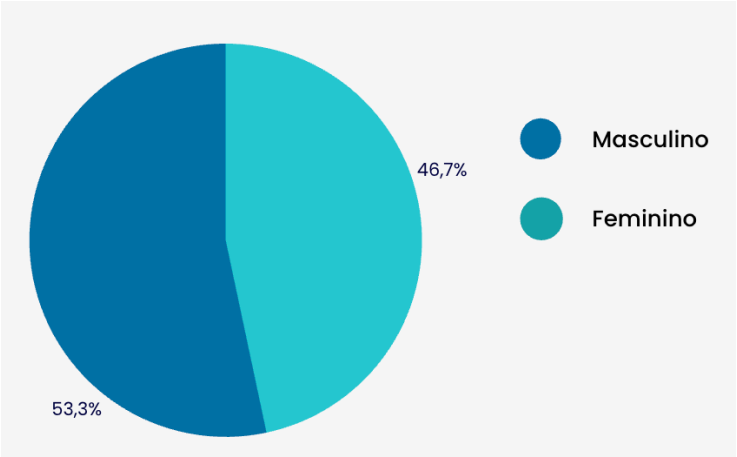
Associação José Afonso. 1987. Biografia. https://aja.pt/biografia/

RTP Ensina. 2021. José Afonso, uma vida de revolução. https://ensina.rtp.pt/artigo/jose-afonso-uma-vida-de-revolucao/

Anexos

Anexo 1:

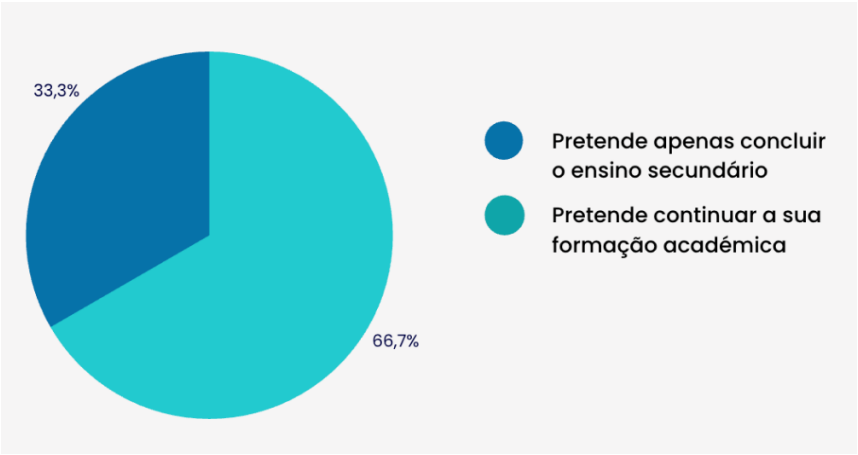
Gráfico 15 – Distribuição da turma do Recorrente por género.



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Anexo 2:

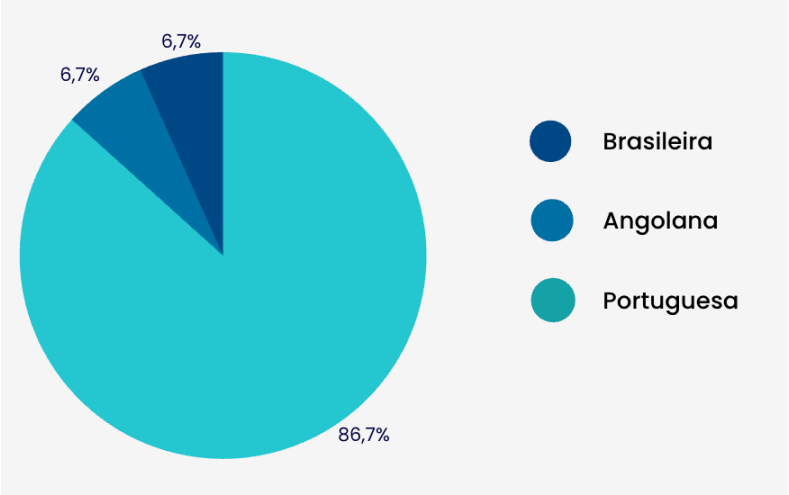
Gráfico 16 – Intenção da continuidade de estudo na turma do Recorrente.



Fonte: Questionamento oral à turma, elaboração própria.

Anexo 3:

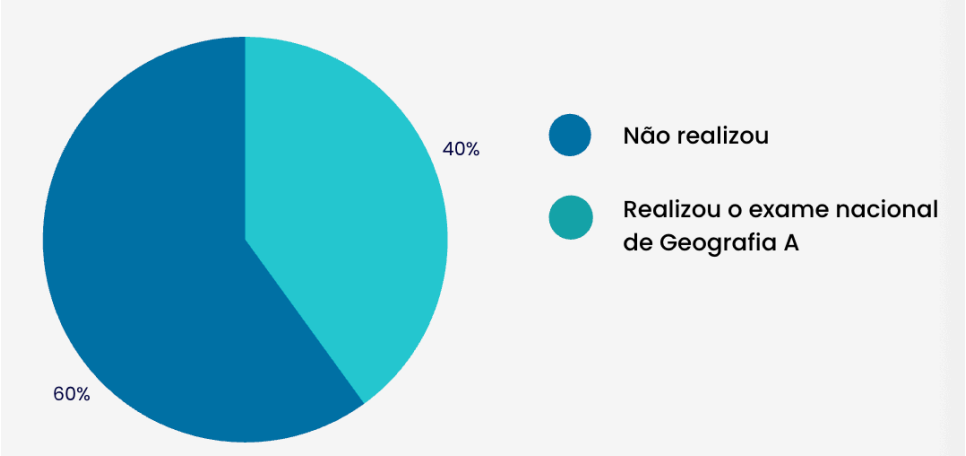
Gráfico 17 – Distribuição da turma do Recorrente por nacionalidade.



Fonte: Questionamento oral à turma, elaboração própria.

Anexo 4:

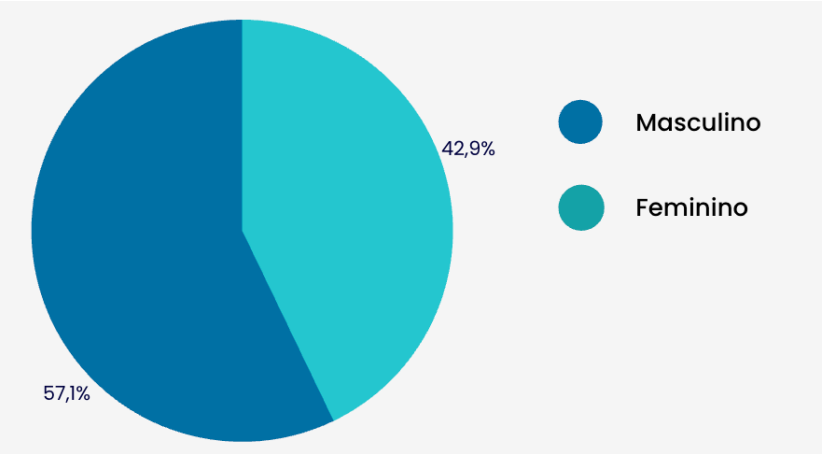
Gráfico 18 – Realização do Exame Nacional de Geografia A na turma do Recorrente.



Fonte: Questionamento oral à turma, elaboração própria.

Anexo 5:

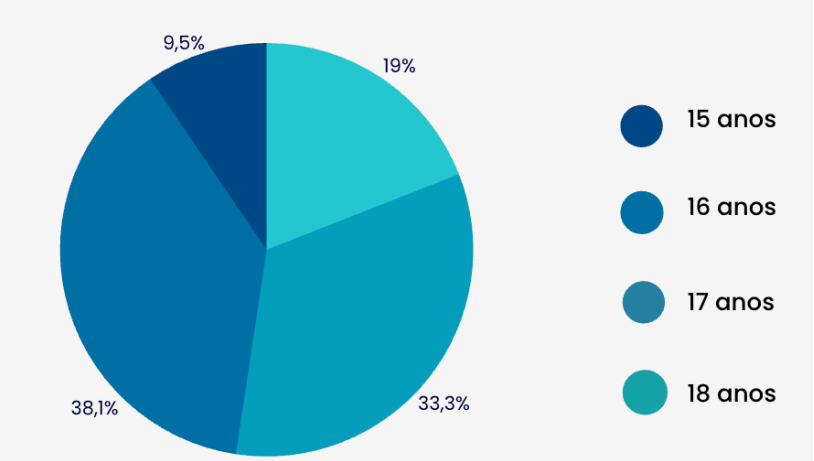
Gráfico 19 – Distribuição da turma T2 por género.



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Anexo 6:

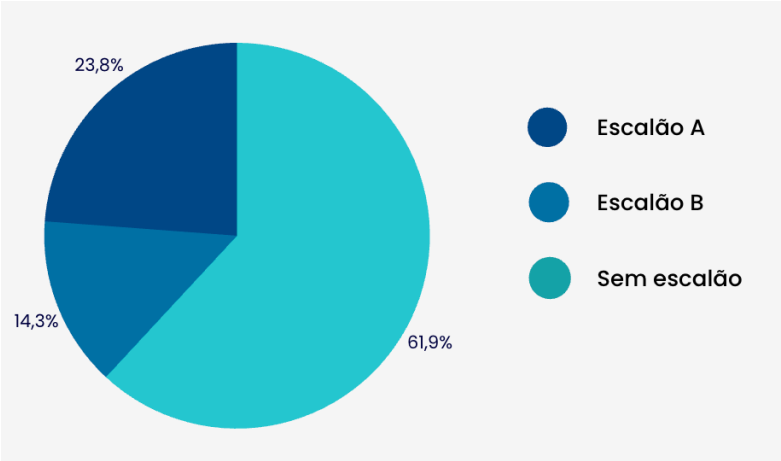
Gráfico 20 – Distribuição da turma T2 por idades.



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Anexo 7:

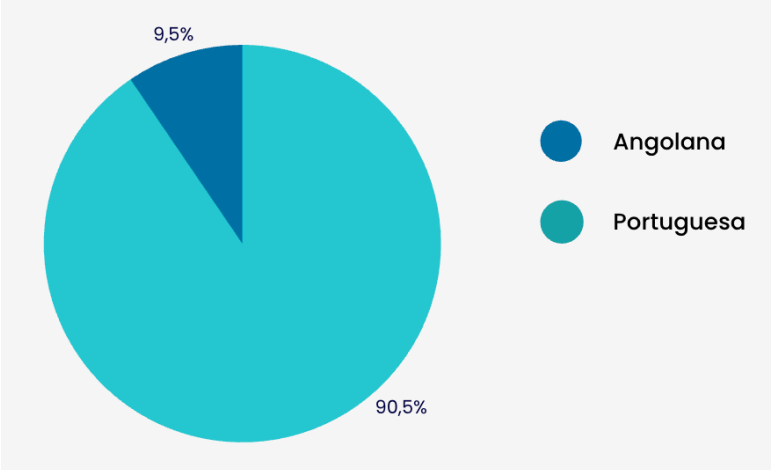
Gráfico 21 – Distribuição da turma T2 por condição socioeconómica.



Fonte: Ata da Reunião Intercalar (28/10/2025), elaboração própria.

Anexo 8:

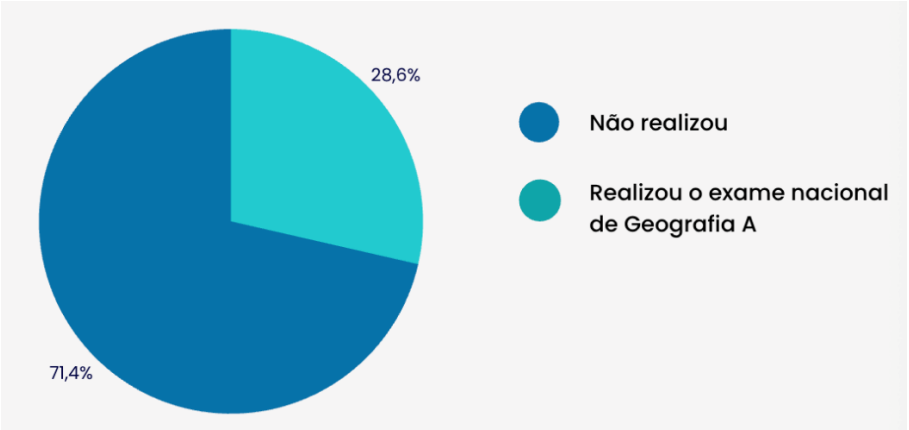
Gráfico 22 – Distribuição da turma T2 por nacionalidades.



Fonte: Questionamento oral à turma, elaboração própria.

Anexo 9:

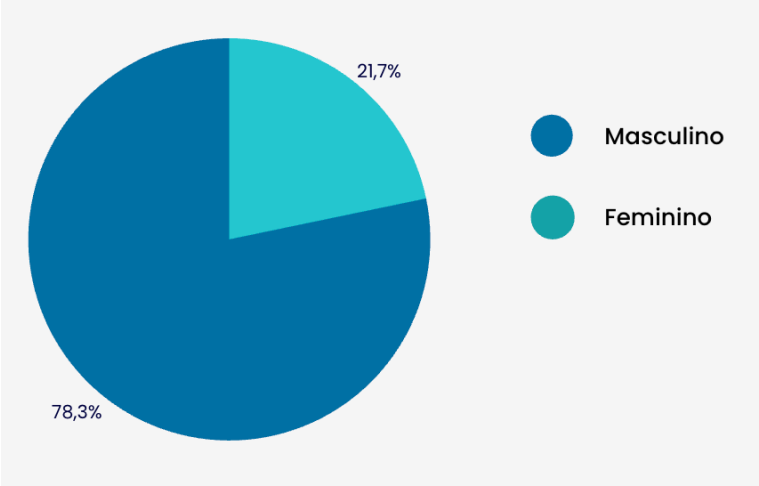
Gráfico 23 – Realização do Exame Nacional de Geografia A na turma T2.



Fonte: Questionamento oral à turma, elaboração própria.

Anexo 10:

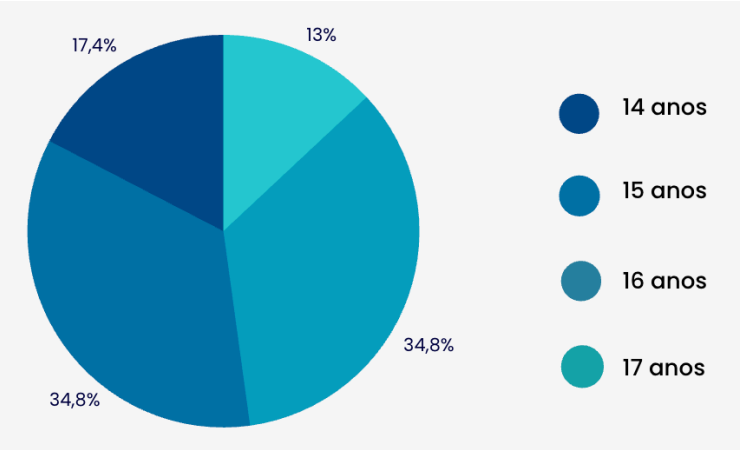
Gráfico 24 – Distribuição da turma T3 por género.



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Anexo 11:

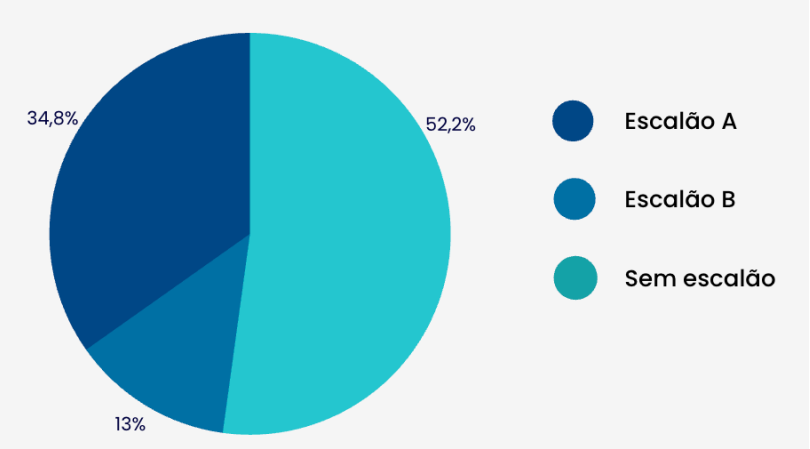
Gráfico 25 – Distribuição da turma T3 por idades.



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Anexo 12:

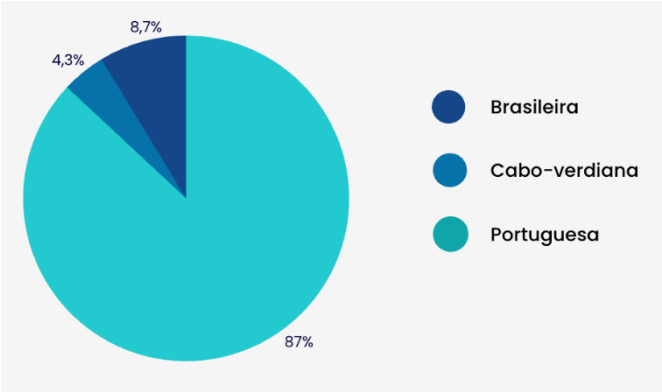
Gráfico 26 – Distribuição da turma T3 por condição socioeconómica.



Fonte: Ata da Reunião Intercalar (28/10/2025), elaboração própria.

Anexo 13:

Gráfico 27 – Distribuição da turma T3 por nacionalidades.



Fonte: Questionamento oral aos alunos, elaboração própria.

Anexo 14: Biografia da Bárbara Tinoco e letra da música "A madrugada que eu esperava"

Bárbara Isabel Machado Tinoco nasceu em Lisboa, em 1998, e é licenciada em Ciências Musicais pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. É atualmente uma das cantoras e compositoras de destaque da música portuguesa contemporânea. Em 2018, participou no programa *The Voice Portugal*, onde apresentou uma canção original, "Antes Dela Dizer Que Sim", posteriormente lançada como o seu primeiro single, em 2019. Em 2020, alcançou o segundo lugar no Festival RTP da Canção, obtendo a classificação máxima atribuída pelo público, e recebeu o prémio de Artista Revelação nos PLAY – Prémios da Música Portuguesa. Em 2021, lançou o seu primeiro álbum, Bárbara, seguindo-se uma crescente afirmação no panorama musical português, com vários concertos esgotados e temas de grande reconhecimento, como "Chamada Não Atendida". A sua formação musical e a composição própria assumem um papel importante no seu percurso artístico, marcado pela valorização da narrativa e da dimensão emocional das suas canções.

Em 2024, Bárbara Tinoco e Carolina Deslandes criaram o musical "A Madrugada que Eu Esperava", concebido para assinalar os 50 anos do 25 de Abril. O projeto deu também origem a um álbum constituído por 17 canções, que articula vozes e referências da Revolução com perspetivas contemporâneas. A canção que dá nome ao projeto é inspirada num poema de Sophia de Mello Breyner Andresen e estabelece um contraste entre a realidade vivida durante a ditadura e a esperança associada à liberdade conquistada após o 25 de Abril. Através da utilização de antónimos e de referências a provérbios portugueses, a letra constrói uma reflexão sobre a mudança entre estes dois períodos históricos. No âmbito da atividade desenvolvida, a música foi utilizada para abordar o Estado Novo, o 25 de Abril, o processo de descolonização e a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), permitindo aos alunos estabelecer relações entre acontecimentos históricos e diferentes dimensões geográficas e sociais.

Letra da música: A Madrugada Que Eu Esperava - Bárbara Tinoco

Oiço na rua Revolução

Soldados de espingarda e cravo na mão

Oiço na rua Liberdade

Morte à ditadura na flor da idade

Mas não sangram as ruas da nossa cidade

Nem se ouve um canhão

A renascer das cinzas eles estão

Um pé depois do outro a bater no chão

25 de abril de 74

Morte à censura, viva à liberdade

Que a noite foi escura e estamos cansados deste plantão

Quando a esmola é grande, o pobre desconfia

Não acaba a primavera por morrer uma andorinha

Não quer ser lobo, não lhe vista a pele

Um pássaro a voar, mais vale

Não quer ser lobo, não lhe vista a pele

Um pássaro a voar, mais vale

REFRÃO:

Esta é a madrugada que eu esperava

Sim, esta é a madrugada que eu esperava

Esta é madrugada que eu esperava

Sim, esta é madrugada que eu esperava

Saem para a rua em manifestação

O povo é a voz da nação

Viva à democracia, às eleições livres

Viva ao fim da guerra, aos finais felizes

Viva ao amor que beija as cicatrizes

É o fim da servidão

Viva a mulher e a igualdade

Viva ao futuro, que o povo é que sabe

O lápis azul já não pinta a verdade

Começa a revolução

A noite é boa conselheira

Mas nasceu torto, tarde ou nunca se endireita

O que arde cura, o que aperta segura

Mas não há fome que não dê fartura

Até as rãs mordiam se tivessem dentes

Gato escaldado não tem medo para sempre

Até as rãs mordiam se tivessem dentes

Gato escaldado não tem medo para sempre

REFRÃO

Uma desgraça nunca vem só

Mas quem ri por último ri melhor

Quarenta e oito voltas ao Sol

Morre pela boca o peixe preso no anzol

E mais vale só que mal acompanhado

Mente vazia, oficina do diabo

Não há mal que sempre dure nem bem que não se acabe

Mas quem planta ventos colhe sempre tempestades

E fascismo nunca mais

(Fascismo nunca mais) (x3)

(Esta é a madrugada que eu esperava)

Fonte: Spotify

Anexo 15: Biografia da Carolina Deslandes e letra das músicas “Saia da Carolina” e “Feia”

Maria Carolina Martinez Deslandes, conhecida artisticamente como Carolina Deslandes, nasceu em Lisboa, em 1991. É cantora e compositora e uma das maiores referências da música portuguesa contemporânea. Em 2010, aos 19 anos, participou no programa *Ídolos*, iniciando posteriormente o seu percurso profissional na música. Em 2012, lançou o seu primeiro single, “Não é Verdade”, e, em 2018, editou o álbum *Casa*, que inclui “A Vida Toda”, distinguida com o Globo de Ouro de Melhor Música. Ao longo da sua carreira, tem-se destacado não só pelo sucesso alcançado junto do público, mas também pela abordagem de temas relacionados com a mulher, as relações, a vulnerabilidade, os traumas e a superação. Em 2022, esgotou os Coliseus do Porto e de Lisboa e, em 2023, lançou o álbum duplo *Caos e Calma*. Em 2024, estreou-se no teatro com Bárbara Tinoco, no musical *A Madrugada que Eu Esperava*, criado para assinalar os 50 anos do 25 de Abril. Em 2025, lançou *Chorar no Club*, mantendo uma presença regular no panorama musical português.

No âmbito das atividades desenvolvidas, foram trabalhadas duas canções de Carolina Deslandes, “A Saia da Carolina” e “Feia”, em contextos distintos. “A Saia da Carolina” parte da conhecida canção infantil para construir uma abordagem crítica aos papéis de género tradicionalmente atribuídos às mulheres, assumindo uma dimensão de afirmação e reflexão sobre o papel feminino na sociedade. Por sua vez, “Feia” apresenta uma crítica ao machismo e à misoginia, abordando a forma como as mulheres que não correspondem aos padrões socialmente estabelecidos podem ser julgadas e discriminadas. A música estabelece ainda uma relação com a repressão vivida durante o período da ditadura, particularmente no que respeita à condição das mulheres. As duas canções permitiram, assim, promover a reflexão dos alunos sobre transformações sociais, desigualdade de género e diferentes representações do papel da mulher.

Letra da música: Saia da Carolina - Carolina Deslandes

A saia da Carolina

Foi d'alguém que a ofereceu

Que é por ela ser menina

Que é pra estar perto de Deus

Foi assim de pequenina

Que a quiseram ensinar

Que tem lugar na cozinha

E em casa a costurar

Tem cuidado, ó Carolina

Que o lagarto dá o rabo

Tu até te vês rainha

Queima-te o patriarcado

Tem cuidado, ó Carolina

Quem tem sonhos tem pecados

Ser menina é tua sina

Ser mulher é teu legado

REFRÃO:

Cuidado com a Carolina

Que vem de punho cerrado

Cuidado com a Carolina

Que vem de punho cerrado

A saia da Carolina ardeu no meio do mato

A história da Carolina é que ela agora veste fato

Sou Maria Carolina, Deslandes pra vocês

Nasci de um amor antigo do Kiko e da Inês

Tu querias julgar com riso toda a minha insensatez

É por ter crias comigo, e agora conto com três

A saia da Carolina nunca aqui teve um cabide

E eu ando bem calçada vai perguntar ao David

Debaixo do meu hoodie não gosto de dar nas vistas

Cancela as minhas entrevistas

Eu tenho sardas espalhadas como grãos de areia

Pedem-me uma canção eu tenho uma mão cheia

Avisa o lagarto que o esmago com o pé

Não há tempo pra rastejos em terra de jacaré

Não há tempo pra bocejos quando o dia me chama

Eu vivo de fé, há quem viva de fama

A saia não é de ninguém

Carolina, oioai

Carolina oai, meu bem

REFRÃO

Sim Carolina, oioai

Sim Carolina, oai, meu bem (x4)

Fonte: Spotify

Letra da música: Feia – Carolina Deslandes

REFRÃO:

Ó Mãe, eu nasci num país

Nasci num país que me odeia

Dizem: Deixa passar a louca

Dizem: Deixa passar a feia

Ó Mãe, eu nasci num país

Nasci num país que me odeia

Dizem: Deixa passar a louca

Dizem: Deixa passar a feia

A extrema direita que eu assumo é ter na mão direita um punho que carrega uma caneta

Voz armada com bala de chumbo, tiro seguido de fumo, sou mulher e sou poeta

Querem voltar atrás no tempo, plantar o medo cá dentro, gritam: Deus, Pátria e Família

E um marido que traga sustento ou mais um olho cinzento, diz que foi contra a mobília

REFRÃO

Oh, oh, oh, oh, eh

Oh, oh, oh, oh, eh

Oh, oh, oh, oh

Eh, ah, eh, ah

Vocês odeiam as mulheres e quando matam as mulheres, querem chorar e acender velas (uh)

Mas metade do mundo são mulheres e a outra metade do mundo é feita dos filhos delas (oh)

Um país sem casa nem conforto, querem falar do aborto, querem nos tirar os livros

Sou filha de abril, saí do esgoto, nasci pronta para o confronto e eles gritam-me aos ouvidos

REFRÃO

Ó Mãe, eu nasci (oh, oh, oh, oh, eh) (x3)

Num país (eh, ah, eh, ah)

Ó Mãe, eu nasci (oh, oh, oh, oh, eh) (x2)

(Oh, oh, oh, oh)

Deixa passar a feia (eh, ah, eh, ah)

Fonte: Spotify

Anexo 16: Biografia dos NAPA e letra da música “Deslocado”

Os NAPA, anteriormente conhecidos como *Men On The Couch,* formaram-se em 2013, numa cave, na ilha da Madeira. O grupo começou por ser constituído por quatro elementos — Guilherme Gomes, Francisco Sousa, João Rodrigues e Tiago Rodrigues — aos quais se juntou posteriormente o pianista Lourenço Gomes. Durante os primeiros anos, dedicaram-se à composição de temas em inglês, sobretudo nos géneros indie/rock e indie/pop. Em 2019, mudaram-se para o continente e passaram a privilegiar a escrita e interpretação de músicas em português, dando origem ao primeiro trabalho, *Senso Comum*. Em 2023, adotaram a designação NAPA e lançaram o segundo álbum, *Logo se vê*. A banda ganhou maior projeção nacional e internacional em 2025, ao vencer o Festival da Canção com “Deslocado”, tema que representou Portugal.

A música “Deslocado” aborda a experiência de deixar a Madeira e partir para o continente em procura de novas oportunidades. Através da letra, são transmitidos sentimentos de incerteza, estranheza e saudade perante a saída do território de origem e a adaptação a um espaço diferente. No âmbito da atividade desenvolvida, a canção foi utilizada para abordar os movimentos migratórios, permitindo aos alunos identificar diferentes tipos de migração e refletir sobre os fatores que podem levar à saída do território de origem, nomeadamente a procura de melhores oportunidades, sendo abordada em conjunto com a música “Mãe África” do Badoxa.

Letra da música: Deslocado - NAPA

Conto os dias para mim

Com a mala arrumada

Já quase não cabia a saudade acumulada

Do azul, vejo o jardim

Mesmo por trás da asa

Mãe, olha à janela, que eu tou a chegar a casa

Que eu tou a chegar a casa (x3)

Por mais que possa parecer

Eu nunca vou pertencer àquela cidade

O mar de gente, o Sol diferente, o monte de betão

Não me provoca nada

Não me convoca casa

Porque eu

Vim de longe, eu vim do meio do mar, no coração

Do oceano, eu tenho a vida inteira

O meu caminho eu faço a pensar

Em regressar

À minha casa, ilha, paz, Madeira

Se eu te explicar palavra a palavra

Nunca vais entender a dor que me cala

A solidão que assombra a hora da partida

Carrego o sossego de poder voltar

Mãe, olha à janela, que eu tou a chegar

Por mais que possa parecer

Eu nunca vou pertencer àquela cidade

O mar de gente, o Sol diferente, o monte de betão

Não me provoca nada

Não me convo-ah-ah-ah-ah-ah

Um mar de gente, o Sol diferente, o monte de betão

Não me provoca nada

Não me convoca casa

Fonte: Spotify

Anexo 17: Biografia do Badoxa e letra da música “Mãe África”

Edgar Silva Correia, conhecido artisticamente como Badoxa, é um cantor e compositor português, nascido em Portimão, em 1992. Filho de pai cabo-verdiano e mãe angolana, cresceu num contexto marcado pela influência das culturas africanas, elemento que se reflete na sua produção musical, particularmente na kizomba. Desde cedo demonstrou interesse e talento para a música, tendo iniciado a produção e composição das suas próprias canções em 2009. Após alguns anos de atuação em palco, iniciou o seu percurso a solo, alcançando maior reconhecimento a partir de 2013. Em 2014, lançou o seu primeiro álbum, *Minhas Raízes*, que inclui alguns dos seus temas mais conhecidos. Ao longo da carreira, Badoxa consolidou-se como um dos artistas associados à kizomba em Portugal, mantendo nas suas músicas uma forte ligação às suas referências culturais.

A música “Mãe África”, interpretada por Badoxa e Yasmine, estabelece uma ligação direta com as origens familiares e culturais de ambos os artistas. O tema apresenta África como espaço de ancestralidade, remetendo para o continente enquanto berço da humanidade e origem de uma herança cultural partilhada. A presença de expressões em crioulo cabo-verdiano reforça igualmente esta dimensão cultural. No âmbito da atividade desenvolvida, a música foi utilizada para abordar os movimentos migratórios e a importância das migrações na construção de diferentes identidades e relações culturais, permitindo aos alunos refletir sobre a ligação entre os espaços de origem, os territórios de destino e as experiências migratórias, sendo abordada em conjunto com a canção “Deslocado” dos NAPA.

Letra da música: Mãe África – Badoxa (feat. Yasmine Carvalho)

Mamã nossa África é linda têm beleza natural

Papá nosso berço é rico e é multicultural

Somos símbolos somos puros povo humilde e lutador

Na riqueza, na pobreza somos ricos de verdade

Somos alegria, beleza negra pura, somos magia

Mal eles sabiam, em África nascia a mulher mais linda do mundo

Simples de pé no chão, eh

Mas com diploma na mão

Pronta pra conquistar

5 oceanos mama wé

Aiuwé mamã, ah, ah

Aiuwé papá, ah, ah (bis)

E agora estou a choraré mama wé

Quando vejo a realidade papá

Meu povo wé

Choro pelas crianças

Choro pelos meus irmãos wé

Mas esteja onde estiver

Eu vou ser sempre o teu filho

Te amo mãe África

Te amo mãe África

Te amo mãe África, aiuwelelé (bis)

Aiuwé mamã

Floresce nas nossas terras, o futuro

Tantos anos vivemos perdidos no escuro

Mas agora a luz já brilha em nós aiuwé

E agora os nossos homens, já podem voltar pra casa

Muitos anos muita dor que o vento leva e cicatriza

E agora as nossas marcas, marcas da nossa terra

Hoje só cultura são histórias que ficam pra contar

Aiuwé mamã, ah, ah

Aiuwé papá, ah, ah (bis)

E agora estou a choraré mama wé

Quando vejo a realidade papá

Meu povo wé

Choro pelas crianças

Choro pelos meus irmãos wé

Mas esteja onde estiver

Eu vou ser sempre o teu filho

Te amo mãe África

Te amo mãe África

Te amo mãe África, aiuwelelé (bis)

Pa Deus bambu no África

(Nossa África)

Viva mbu nô mininos

(Nossa África)

So pá Deus djudanos

(Nossa África)

Nó povo cansa sufri

Fonte: Spotify

Anexo 18: Biografia da Sara Correia e letra da música “Chelas”

Sara Correia nasceu em 1993, em Chelas, na freguesia de Marvila, em Lisboa, numa família ligada ao fado. Desde muito jovem, desenvolveu uma forte ligação a este género musical, tendo começado a atuar em casas de fado ainda na infância. Aos 13 anos, venceu a Grande Noite do Fado, o que lhe permitiu cantar na Casa Linhares e contactar com importantes nomes do fado, contribuindo para a construção da sua identidade artística. Amália Rodrigues destaca-se entre as suas principais referências. Em 2018, lançou o seu primeiro álbum, *Sara Correia*, que lhe valeu nomeações nos Prémios Play, seguindo-se, em 2020, *Do Coração*, distinguido com o prémio PLAY de Melhor Álbum de Fado e nomeado para um *Grammy Latino*. Em 2023, lançou *Liberdade*, consolidando o seu percurso enquanto uma das vozes de destaque do fado português contemporâneo.

A música “Chelas” constitui uma homenagem às origens da artista e à sua ligação ao bairro onde nasceu e cresceu. Na canção, Sara Correia aborda os preconceitos associados a quem vive em bairros sociais, questionando a ideia de que a origem social ou territorial pode determinar a forma como uma pessoa é vista pela sociedade. Ao assumir e valorizar as suas raízes, a artista transforma Chelas num elemento fundamental da sua identidade. No âmbito da atividade desenvolvida, a música foi utilizada para abordar as diferentes áreas residenciais dos espaços urbanos e refletir sobre problemas sociais como a discriminação, permitindo aos alunos relacionar a representação do bairro com questões de desigualdade e identidade no espaço urbano. Esta música foi abordada em conjunto com “Sr. Guarda” do Plutónio.

Letra da música: Chelas - Sara Correia

Dizem: Sara, tem cuidado com o que dizes

Lava a cara, tu não mostres de onde vens

Põe vestidos e esconde as tuas raízes

Finge lá que és senhora, tu finges bem

Dizem: Sara, tu usa as unhas mais curtas

Fala bom português, larga o calão

Não fales da pobreza, da noite escura

Ganha quem tem poder e não coração

Mas no meu bairro eu vejo prédios de todas as cores

Que gritam ao mundo: O pobre há de sempre ser pobre

No meu bairro vejo gente, sei dos seus horrores

E que quem vem da rua é sempre nobre

REFRÃO:

Eu venho do bairro

Da janela conto as estrelas (bis)

Não sou de mais lado nenhum

Eu sou de Chelas (bis)

Dizem: Sara, a maquilhagem tá carregada

Dizem: Sara, finge lá ser o que não és

Mas disso eu já sei tudo e estou cansada

Trago o fado na voz e ténis nos pés

Dizem: Sara, tu sorri, sê mais comedida

Cumprimenta os senhores, faz-me o favor

Mas o fado que eu canto, canta-me a vida

É a voz de quem nasce filho da dor

E no meu bairro eu vejo prédios de todas as cores

Que gritam ao mundo: O pobre há de sempre ser pobre

No meu bairro vejo gente, sei dos seus horrores

E que quem vem da rua é sempre nobre

REFRÃO (x3)

Fonte: Spotify

Anexo 19: Biografia do Plutónio e letra da música "Sr. Guarda"

João Ricardo Colaço, conhecido artisticamente como Plutónio, nasceu em 1985, em Cascais, no bairro da Cruz Vermelha, onde passou parte da infância e adolescência. Embora atualmente já não resida no bairro, mantém uma forte ligação ao mesmo, onde continua a viver grande parte da sua família, de origem moçambicana. É o mais novo de oito irmãos e desenvolveu desde cedo uma paixão pelo rap e pelo hip-hop, tendo iniciado o seu percurso musical de forma independente. Ao longo da sua carreira, lançou vários álbuns, destacando-se *Sacrifício: Sangue, Lágrimas, Suor*, que contribuiu para a sua afirmação no panorama do hip-hop português e inclui temas como "Meu Deus", "Somos Iguais" e "Sr. Guarda". O álbum *Carta de Alforria* alcançou igualmente um grande sucesso, tornando-se, à data do seu lançamento, o álbum de um artista português mais ouvido num único dia no *Spotify*. A sua música é frequentemente marcada pela abordagem de questões sociais, nomeadamente o racismo, o preconceito e as desigualdades vividas por diferentes comunidades.

A música "Sr. Guarda" foi selecionada para aprofundar a abordagem aos problemas sociais presentes nos espaços urbanos, sendo utilizada como complemento à canção "Chelas", de Sara Correia. Através da perspetiva apresentada na letra, procurou-se levar os alunos a refletir sobre experiências de preconceito e discriminação vividas por pessoas negras, particularmente em contextos de bairros sociais, bem como sobre situações de violência na relação com as forças policiais. A canção permitiu, assim, abordar questões de desigualdade social, racismo e preconceito, relacionando-as com as características e dinâmicas dos espaços urbanos.

Letra da música: Sr. Guarda - Plutónio

Yoh checa

Tem um bófia na zona a filha dele é minha panca

Até é gira ma' não tem mama nem anca

Será que a culpa é minha ou é você que não se manca

Eu 'tou na minha você chega aqui e espanca

Falta de respeito, abuso de confiança

Abuso de autoridade, abuso gera vingança

Desculpe lá Sr'Guarda a minha opinião é franca

Eu 'tava com uma preta, perguntou se eu tinha branca

PRÉ-REFRÃO:

Regra número um, se tu não queres ser levado

Nada em casa muito menos no teu quarto

Regra número dois, com quem andas tem cuidado

O X9 às vezes para do teu lado

Regra número três, o telefone é estupidez

91 92 93

Regra número quatro, é igual à número um

Nem um quilo nem um meio nem um quarto

REFRÃO:

Quando ouvires

Desaparece antes da bófia chegar

Se dormires

Acredita que eles vão-te acordar

Se fugires prega a fundo para ninguém te apanhar

Uga uga pa' ninguém te apanhar

Uga uga pa' ninguém te apanhar

PÓS-REFRÃO:

Senhor guarda cuidado

Ainda nem sequer lhe dei motivos pa' ficar chateado

Enquanto eu não falar com a juíza ainda não sou culpado

Revistou-me ainda quer me algemar

Não viu nada mas quer me levar

Vai chatear outro já lhe avisei

Senhor guarda cuidado

'Tá me a julgar pela aparência

Não tem flagrante porque a cor é evidência

Você prefere me ver numa penitência

Provavelmente depois disto vou estar nas urgências

Cresci no meio da delinquência

Não significa que eu não tenha inteligência

Já vi dentro da esquadra muita incompetência

Quando me vir de novo bata-me uma continência

PRÉ-REFRÃO

REFRÃO

PÓS-REFRÃO

Você não quer que eu lhe dê motivos pa' ficar chateado

Enquanto eu não falar com a juíza ainda não sou culpado

Revistou-me ainda quer me algemar

Não viu nada mas quer me levar

Vai chatear outro porque este preto tem advogado

Os homens estão em cima porque eu tenho o que tu querias

Metade do meu bairro no Linhó em Caxias

Muita coisa mudou mas eu 'tou na periferia

A tua dama é mais batida do que a cabeça do frias

Grande parro, onde é que gamaste isso?

Fonte: Spotify

Anexo 20: Biografia do Quim Barreiros e letra da música "Lixo Zero"

Joaquim de Magalhães Fernandes Barreiros, conhecido artisticamente como Quim Barreiros, nasceu em 1947, em Vila Praia de Âncora, Caminha. É um dos nomes mais conhecidos da música popular portuguesa, destacando-se sobretudo pelo seu estilo associado à música pimba, pelas letras marcadas pelo humor e duplo sentido e pela presença constante do acordeão. O seu contacto com a música começou desde cedo, tendo, aos nove anos, integrado o Conjunto Alegria, onde tocava bateria. Em 1971, lançou o seu primeiro disco, *O Malhão não é Reacionário*, iniciando uma longa carreira marcada por sucessos como *Mestre da Culinária, A Garagem da Vizinha* e *A Cabritinha*. Ao longo das décadas, atuou em diferentes países, sobretudo junto das comunidades portuguesas, mantendo uma forte presença no panorama da música popular nacional. A sua carreira está também particularmente ligada à Queima das Fitas do Porto, onde atua desde 1988, sendo uma das figuras mais reconhecidas deste evento académico.

A música "Lixo Zero" foi criada no âmbito da campanha "Com o Quim toca a reciclar", promovida pela EGF (Environmental Global Facilities), com o objetivo de sensibilizar a população para a importância da reciclagem e para a adoção de boas práticas ambientais no quotidiano. Diferenciando-se do registo habitual do artista, a canção apresenta uma mensagem mais direta e educativa, alertando para comportamentos prejudiciais ao ambiente. No âmbito da atividade desenvolvida, foi utilizada como ponto de partida para abordar a problemática dos resíduos nos espaços urbanos, permitindo promover a reflexão dos alunos sobre o lixo enquanto um dos problemas ambientais associados às áreas urbanas e discutir possíveis formas de o reduzir e gerir.

Letra da música: Lixo Zero – Quim Barreiros

Campanha do lixo zero

É um dever do mundo inteiro

Não atirem beatas pró chão

A rua não é um cinzeiro

Recusem palhinhas e palhetas

Vamos todos dizer não quero

Acabem com os sacos de plástico

Campanha do lixo zero

REFRÃO:

O verde é para os vidros

O amarelo metal e plástico

O azul papel e cartão

Lixo zero é fantástico

O verde é para os vidros

O amarelo metal e plástico

O azul papel e cartão

Lixo zero é fantástico

O nosso pai é fantástico

A nossa mãe é bem formada

Nada compram com plástico

Nem fruta plastificada

O futuro é o ambiente

Na terra no ar no mar

Reduzir o lixo a zero

E agora vamos cantar

REFRÃO (bis)

Fonte: Spotify

Anexo 21: Biografia do Dillaz e letra da música "Homem da Sirene"

André Filipe Chapelas Neto, conhecido artisticamente como Dillaz, é um rapper e produtor português natural de Cascais. A partir dos 10 anos, viveu na Amadora, onde passou parte da infância e adolescência e onde deu os primeiros passos no rap, escrevendo os seus primeiros versos. Em 2008, aos 17 anos, gravou "Tatiana", dedicada à sua prima, que viria a ser publicada em 2012 e a marcar o início da sua carreira artística.

Ao longo do seu percurso, Dillaz destacou-se pela utilização da música como forma de expressão e de crítica social. Em 2013, lançou "Sr. Presidente", tema em que critica as desigualdades existentes entre a realidade dos governantes e as condições de vida das comunidades periféricas.

Em 2014, lançou "Homem da Sirene", inspirada no tema "Homem do Leme", dos Xutos & Pontapés. A canção constitui uma homenagem aos bombeiros portugueses, destacando o seu papel perante os incêndios e outras emergências, enquanto apresenta uma dimensão de crítica social dirigida à população e aos governantes. Na atividade desenvolvida em sala de aula, "Homem da Sirene" foi utilizada para abordar a problemática dos incêndios rurais, bem como os seus impactos e as questões relacionadas com o ordenamento e a gestão do território. A componente de crítica social presente permitiu ainda promover a reflexão dos alunos sobre a importância dos bombeiros e sobre o papel da sociedade na prevenção e resposta a estas ocorrências.

Letra da música: Homem da Sirene - Dillaz

São três e meia no quartel

É quando acordas exaltado mas habituado já sentes na pele

Essa vida de fascina o orgulho de tá fardado

Três dias sem uma dormida, por o alarme que foi soado

E a vida segue sem complicação

Sem tempo para largar o sono desces o varão

Com pressa ajeitas o capacete, botas e blusão

Entras na viatura sem pensar se vais voltar se não

(Nem sempre volta aquilo que vai)

Perante o governo tás ao contrário

Mais vontade que dinheiro e mesmo assim és voluntário

Quantas vezes pensaste ter um bilhete só de ida

E sem ter salva de palmas apenas pra salvar vidas

E quando cais não sabes o fogo sobre serra acima

E sem ter medo serra acima tu vais

Não é boato ser anunciado no jornal

Enquanto os outros riam ouvir o homem que morreu

Por dez nunca o salvariam

E nunca foi ficção

Para ver uma construção com este meio para o fazer

Chegar à minha rua e ver o povo sentado a ver

A serra arder não

Vives sem ter uma garantia no teu dia

Só sabes que no teu ciclo amor, respeito e valentia

Nunca constam no currículo

Porque o povo se ilude com pouco

Tentem chamar o ronaldo para apagar o fogo

Baixo a minha cabeça, mão no peito

Pelo que pensou na vida e não pensou na fama

Por toda a bandeira que a meia haste alertou a chama

As lembranças nem todas são más

Tô a fazer figas por ti, soldado da paz

A todo o bombeiro do meu país

Há muitas almas perdidas

Matas ardidas e muito para arder

Mas há mais pra pensar

Há mais para amar e mais pra viver

Por todo aquele que combateu

Com toda a raça sem baixar a mão

Pelo que luta com gana se levanta

Da cama pra proteger a nação (bis)

São quatro e meia fora do quartel

Chamas invadiram casas e florestas verdes viraram papel

Tudo o que ronda aquela zona trás a tristeza no rosto

E a natureza não faz isto, claro que é fogo posto

Não vês quem esclarece é quem apaga o incêndio

O incendiário não carrega os porquês, então porquê?

Porque é gente que já não presta, floresta que vira brasa

P'ra ricos terem escritórios, os bichos ficam sem casa

Talvez um dia possa agradecer

Pelas vidas que salvaste, nos que acreditaste e tão a viver

Quantas vezes tiveste que partir enquanto outros comem

Quantas vezes chamaram por ti? Por ti super-homem

Eu só queria ser a energia e o teu alimento

Ser a tua valentia para te ajudar nos momentos

Tentar dar o contributo nem que seja em pensamentos

Lado a lado na guerra, em campos cinzentos, eu bem tento

Em campos cinzentos

Sofrem os outros que não lá ficaram

Com a ajuda do vento

Vão ardendo memórias que não se apagaram

E mais que uma chama, o inferno de pé

Que em segundos arde, e sem deixar fé

Mas com toda a bondade, firmeza e vontade

Vai quem já nada teme, o homem da sirene

Há muitas almas perdidas, matas ardidas e muito para arder

Mas há mais pa pensar à mais para amar e mais pa viver

Porque todo aquele que combateu com toda a raça sem baixar a mão

Pelo que luta com gana se levanta da cama pa proteger a nação (bis)

Fonte: Spotify

Anexo 22: Biografia de Zeca Afonso e letra das músicas “Os Vampiros” e “Grândola, Vila Morena”

José Manuel Cerqueira Afonso dos Santos, conhecido como José Afonso ou Zeca Afonso, nasceu em Aveiro, em 1929, e faleceu em Setúbal, em 1987. A sua infância foi marcada por vivências em Portugal, Angola e Moçambique, devido à profissão do pai, que era magistrado. Mais tarde, frequentou a Universidade de Coimbra, onde estudou Ciências Histórico-Filosóficas e integrou grupos de estudantes ligados ao tradicional fado de Coimbra, acompanhado pela guitarra portuguesa. Entre 1956 e 1964, exerceu a profissão de professor em diferentes escolas e liceus do país, conciliando a atividade docente com a carreira musical. Ao longo do seu percurso artístico, destacou-se pela utilização da música como forma de intervenção e crítica social, enfrentando a censura e a perseguição política durante o regime do Estado Novo. Em 1973, chegou a ser preso pela PIDE. Após os primeiros sintomas de esclerose lateral amiotrófica (ELA), identificados em 1982, realizou o seu último concerto no Coliseu do Porto, em 1983, e editou o seu último álbum em 1985. Dois anos depois, em 1987, acabou por falecer da doença ELA, deixando uma importante marca na música portuguesa e na história da resistência à ditadura.

As músicas “Os Vampiros” e “Grândola, Vila Morena” constituem duas das obras mais emblemáticas de Zeca Afonso e assumem particular importância na história portuguesa. “Os Vampiros”, gravada em 1963, foi proibida pela censura e tornou-se uma referência da oposição ao regime ditatorial. “Grândola, Vila Morena”, inspirada numa experiência do artista na Sociedade Musical Fraternidade Operária Grandolense, foi utilizada como uma das senhas do Movimento das Forças Armadas (MFA) para o início das operações que conduziriam à Revolução de 25 de Abril de 1974. No âmbito da atividade desenvolvida, as duas canções foram utilizadas para abordar o Estado Novo, a resistência à ditadura e o significado histórico e social do 25 de Abril.

Letra da música: Os Vampiros - Zeca Afonso

No céu cinzento sob o astro mudo

Batendo as asas pela noite calada

Vêm em bandos com pés de veludo

Chupar o sangue fresco da manada

Se alguém se engana com seu ar sisudo

E lhes franqueia as portas à chegada

Eles comem tudo, eles comem tudo

Eles comem tudo e não deixam nada (bis)

A toda a parte chegam os vampiros

Poisam nos prédios, poisam nas calçadas

Trazem no ventre despojos antigos

Mas nada os prende às vidas acabadas

São os mordomos do universo todo

Senhores à força, mandadores sem lei

Enchem as tulhas, bebem vinho novo

Dançam a ronda no pinhal do rei

Eles comem tudo, eles comem tudo

Eles comem tudo e não deixam nada (bis)

No chão do medo tombam os vencidos

Ouvem-se os gritos na noite abafada

Jazem nos fossos vítimas dum credo

E não se esgota o sangue da manada

Se alguém se engana com seu ar sisudo

E lhes franqueia as portas à chegada

Eles comem tudo, eles comem tudo

Eles comem tudo e não deixam nada

Eles comem tudo, eles comem tudo

Eles comem tudo e não deixam nada (x4)

Fonte: Spotify

Letra da música: Grândola, Vila Morena - Zeca Afonso

Grândola, Vila Morena

Terra da fraternidade

O povo é quem mais ordena

Dentro de ti, ó cidade

Dentro de ti, ó cidade

O povo é quem mais ordena

Terra da fraternidade

Grândola, Vila Morena

Em cada esquina, um amigo

Em cada rosto, igualdade

Grândola, Vila Morena

Terra da fraternidade

Terra da fraternidade

Grândola, Vila Morena

Em cada rosto, igualdade

O povo é quem mais ordena

À sombra duma azinheira

Que já não sabia a idade

Jurei ter por companheira

Grândola, a tua vontade

Grândola, a tua vontade

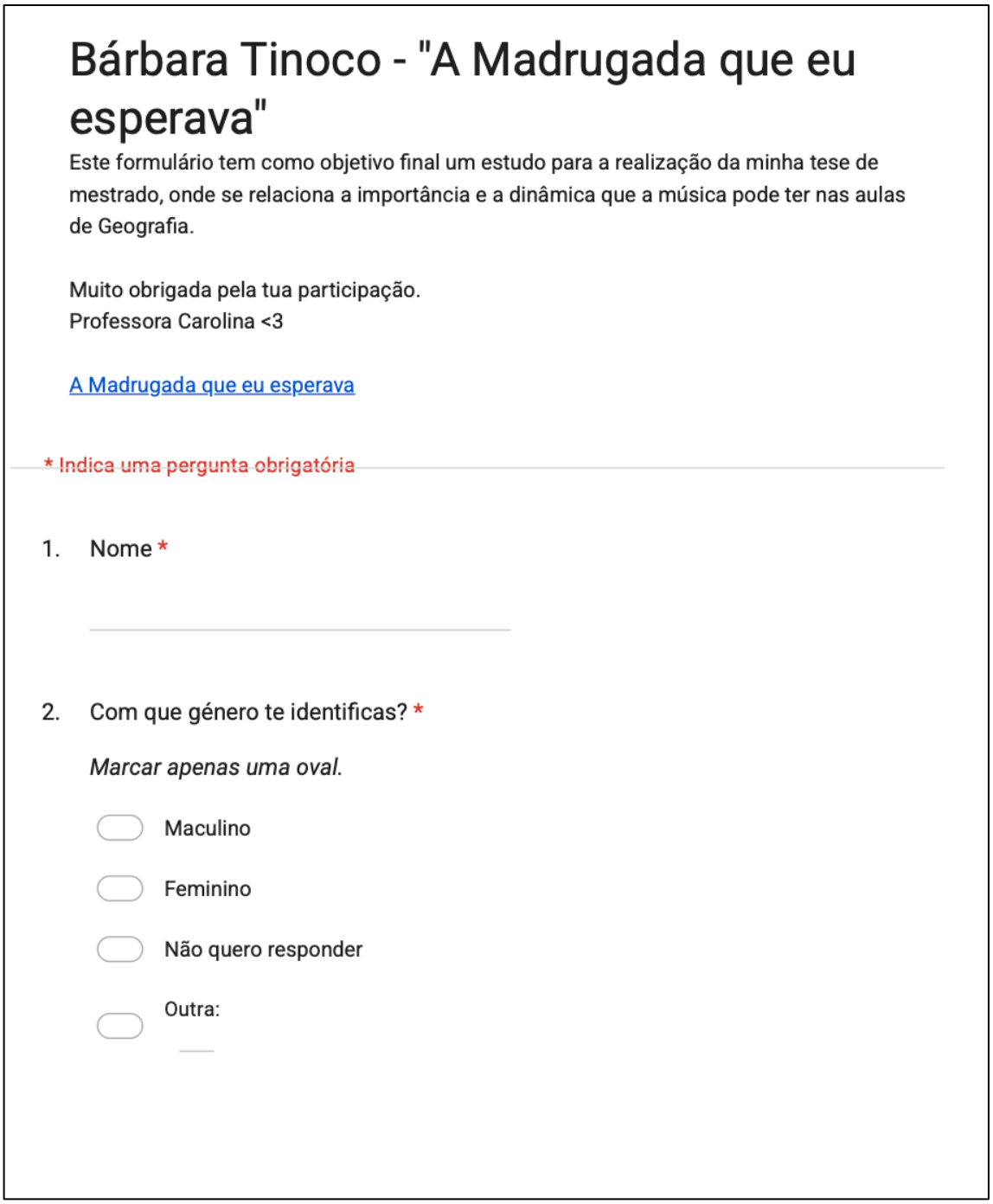
Jurei ter por companheira

À sombra duma azinheira

Que já não sabia a idade

Fonte: Spotify

Anexo 23 – Questionário Inicial “A Madrugada que eu esperava”



Bárbara Tinoco - "A Madrugada que eu esperava"

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

A Madrugada que eu esperava

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Com que género te identificas? *

Marcar apenas uma oval.

- Maculino
- Feminino
- Não quero responder
- Outra:

Fonte: QI “A Madrugada que eu esperava”, p.1, *Google Forms.*

3. Qual a tua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18 ou +

4. Costumas ouvir música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, todos os dias, várias vezes ao dia
- Sim, cerca de uma vez por dia
- Sim, cerca de 3 a 4 vezes por semana
- Não é uma coisa que faça com muita regularidade, mas ouço
- Raramente
- Não ouço
- Outra: _____

Fonte: QI "A Madrugada que eu esperava",p.2, *Google Forms.*

5. Que tipo de música costumas ouvir? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Pop
- [ ] Rap/Trap/Hip-hop
- [ ] Funk
- [ ] Música popular portuguesa (ex: pimba)
- [ ] Música clássica
- [ ] Jazz
- [ ] Reggaeton
- [ ] Fado
- [ ] Techno
- [ ] Rock/Metal
- [ ] Kizomba
- [ ] Outra: _____

6. Qual é a "nacionalidade" das músicas que ouves? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Portuguesa
- [ ] Brasileira
- [ ] Espanhola, incluindo outras variedades línguisticas
- [ ] Americana
- [ ] Inglesa
- [ ] Africana (Cabo Verde, Angola,...)
- [ ] Outra: _____

Sobre a música "A madrugada que eu esperava" e respetiva análise

Fonte: QI "A Madrugada que eu esperava",p.3, *Google Forms.*

7. Conheces a cantora? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

8. Conheces a música? *

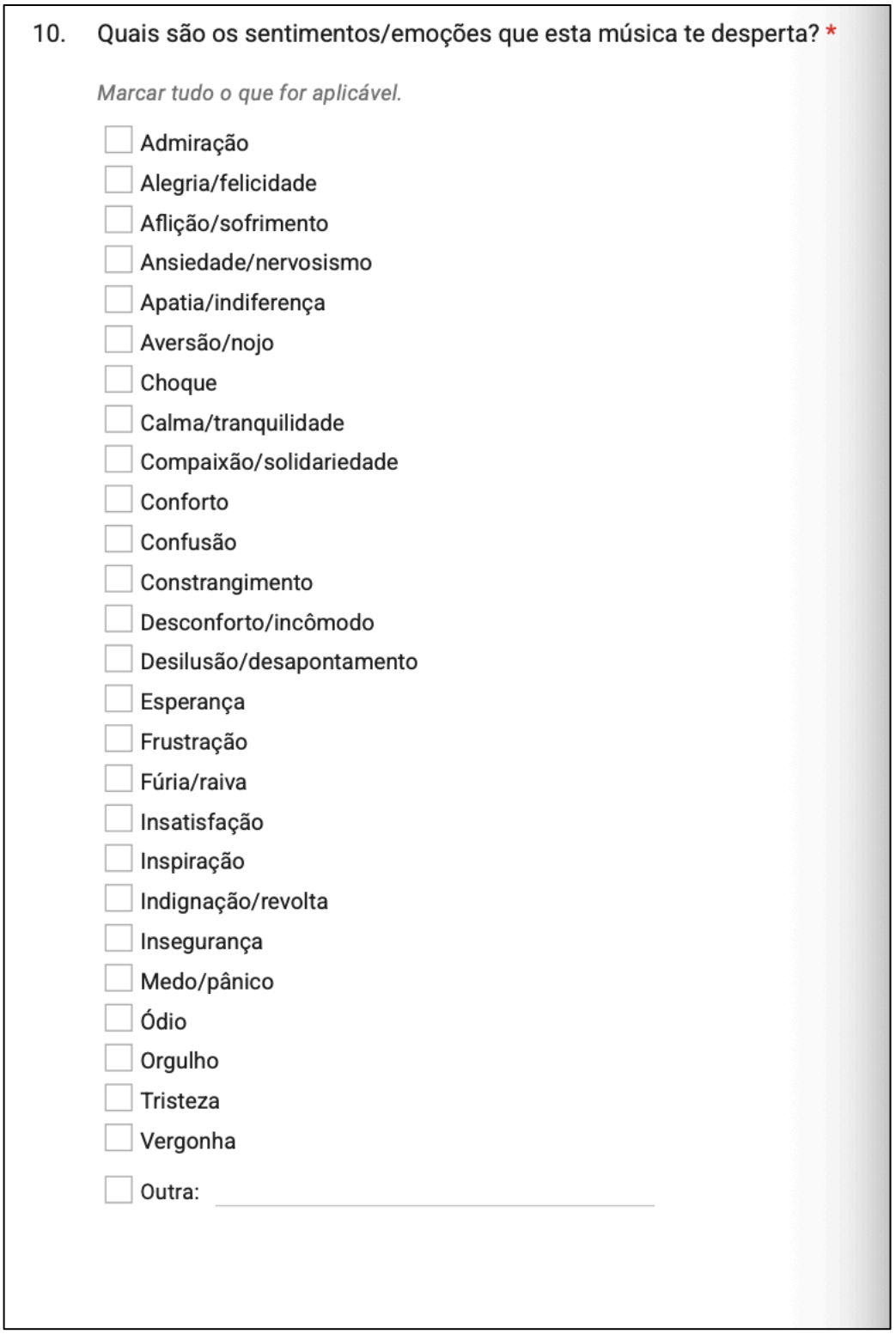
Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra: _____

9. Qual é o tema que esta música retrata? *

_____

Fonte: QI "A Madrugada que eu esperava",p.4, *Google Forms.*


10. Quais são os sentimentos/emoções que esta música te desperta? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Admiração
- [ ] Alegria/felicidade
- [ ] Aflição/sofrimento
- [ ] Ansiedade/nervosismo
- [ ] Apatia/indiferença
- [ ] Aversão/nojo
- [ ] Choque
- [ ] Calma/tranquilidade
- [ ] Compaixão/solidariedade
- [ ] Conforto
- [ ] Confusão
- [ ] Constrangimento
- [ ] Desconforto/incômodo
- [ ] Desilusão/desapontamento
- [ ] Esperança
- [ ] Frustração
- [ ] Fúria/raiva
- [ ] Insatisfação
- [ ] Inspiração
- [ ] Indignação/revolta
- [ ] Insegurança
- [ ] Medo/pânico
- [ ] Ódio
- [ ] Orgulho
- [ ] Tristeza
- [ ] Vergonha
- [ ] Outra: _____

Fonte: QI “A Madrugada que eu esperava”, p.5, *Google Forms.*

11. Consegues explicar porque é que a música te despertou esses sentimentos/emoções? *

12. Com que conteúdos/conceitos da geografia é que consegues relacionar esta música? *

13. Escolhe um dos provérbios que selecionaste. Consegues explicar a relação que esse provérbio tem com o 25 de abril/a ditadura? *

14. O que achas que quer dizer as "Quarenta e oito voltas ao sol"? *

Fonte: QI "A Madrugada que eu esperava", p.6, *Google Forms.*

Anexo 24 – Questionário Inicial “Saia da Carolina”

Carolina Deslandes - "Saia da Carolina"

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Conheces a cantora? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

3. Conheces a música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

Fonte: QI “Saia da Carolina”, p.1, *Google Forms.*

4. Quais são os temas que esta música retrata? *

5. Quais são os sentimentos/emoções que a música te desperta? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Admiração
- [ ] Alegria/felicidade
- [ ] Aflição/sofrimento
- [ ] Ansiedade/nervosismo
- [ ] Apatia/indiferença
- [ ] Aversão/nojo
- [ ] Choque
- [ ] Calma/tranquilidade
- [ ] Compaixão/solidariedade
- [ ] Conforto
- [ ] Confusão
- [ ] Constrangimento
- [ ] Desconforto/incômodo
- [ ] Desilusão/desapontamento
- [ ] Esperança
- [ ] Frustração
- [ ] Fúria/raiva
- [ ] Insatisfação
- [ ] Inspiração
- [ ] Indignação/revolta
- [ ] Insegurança
- [ ] Medo/pânico
- [ ] Ódio
- [ ] Orgulho
- [ ] Tristeza
- [ ] Vergonha
- [ ] Outra:

Fonte: QI “Saia da Carolina”, p.2, *Google Forms.*

6. Consegues explicar porque é que a música te desperta esses sentimentos/emoções? *

7. Com que conteúdos/conceitos da geografia é que consegues relacionar esta música? *

8. Qual é achas que é a principal "lição" ou ideia que consegues retirar desta música? *

Perguntas sobre o papel de género

Fonte: QI "Saia da Carolina", p.3, *Google Forms.*

9. Na sociedade em geral, a mulher carrega mais o "peso" dos filhos e das tarefas domésticas do que os homens? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Muito mais
- ◯ Sim, mas acredito que esteja a ficar mais igualitário
- ◯ Não, sinto que é igual
- ◯ Não, sinto que esse peso recai mais sobre os homens
- ◯ Outra: ____

10. Na tua opinião, as lides domésticas e os cuidados com os filhos devem ser mais da responsabilidade da mulher? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, porque têm um talento natural para a maternidade e para a vida doméstica, no geral
- ◯ Deviam ser repartidas pelo casal visto que atualmente é normal tanto o homem como a mulher trabalharem, então como ela já não fica em casa deviam repartir esse trabalho também
- ◯ Deviam ficar mais à responsabilidade do homem visto que durante milhares de anos ficou a mulher responsável por isso
- ◯ Outra: ____

Fonte: QI "Saia da Carolina", p.4, *Google Forms.*

11. Em tua casa, quem trata das tarefas domésticas e de ti e/ou dos teus irmãos (se tiveres)? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Figura materna (mãe, tia, avó, etc.)
- ◯ Ambos, mas mais a figura materna
- ◯ Ambos, mas mais a figura paterna
- ◯ Figura paterna
- ◯ Eu trato de tudo sozinho
- ◯ Outra: _____

12. Qual é a idade ideal para ter filhos? (se quiseres podes diferenciar a idade do homem e da mulher) Porquê essa(s) idade(s)? *

13. Refere alguns exemplos sociais e profissionais que se alteraram com a mudança do papel social da mulher. *

Fonte: QI "Saia da Carolina", p.5, *Google Forms.*

14. Achas que a mudança do papel social da mulher contribuiu para a descida da TBN? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Outra: _____

15. Atualmente quais são os fatores que nos podem limitar a ter filhos? *

_____

_____

_____

_____

_____

16. Como é que um governo pode incentivar a que as pessoas tenham filhos? *

_____

_____

_____

_____

_____

17. Quais são as medidas que existem atualmente em Portugal para "convencer" as famílias a terem mais filhos? *

_____

_____

_____

_____

_____

Fonte: QI "Saia da Carolina", p.6, *Google Forms.*

18. Em Portugal nascem muitas ou poucas crianças comparativamente com os idosos existentes no nosso país? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Temos mais crianças a nascer do que idosos, somos um país jovem
- ◯ Temos mais idosos do que crianças a nascer, somos um país envelhecido
- ◯ Temos quantidades semelhantes
- ◯ Outra: _____

Sobre a música "A Saia da Carolina"

19. A saia (da Carolina) tem mais algum significado para além de ser uma peça de roupa? *

_____

_____

_____

_____

_____

20. O que é que foi ensinado à Carolina para ser tornar numa boa mulher? Transcreve os versos relacionados com a tua resposta. *

_____

_____

_____

_____

_____

Fonte: QI "Saia da Carolina", p.7, *Google Forms.*

21. A Carolina tornou-se na mulher que foi "ensinada" a ser? Transcreve versos que comprovam o teu ponto de vista *

22. Acreditas que esta música se consegue relacionar com a mudança do papel social da mulher e, por consequência, com a descida da TBN? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, totalmente
- Sim, em certas partes da música
- Não consigo fazer essa relação
- Não tem qualquer relação
- Outra:

23. Analisa o videoclipe. Quais são as situações/imagens que te despertam mais curiosidade? O que é que a cantora e o resto das atrizes estão a representar? *

Fonte: QI "Saia da Carolina", p.8, *Google Forms.*

Anexo 25 – Questionário Inicial “Deslocado” e “Mãe África”

Música "Deslocado" e "Mãe África"

Tema: População, Subtema: Migrações

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Conheces as músicas? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não conheço nenhuma
- ◯ Só conheço o "Deslocado" dos NAPA
- ◯ Só conheço o "Mãe África" do Badoxa
- ◯ Conheço ambas
- ◯ Outra:

3. Conheces os cantores? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Não conheço nenhum deles
- ◯ Só conheço os NAPA
- ◯ Só conheço os NAPA por causa da canção que foi à Eurovisão
- ◯ Só conheço o Badoxa
- ◯ Conheço ambos, mas só conheço os NAPA por causa da Eurovisão
- ◯ Conheço ambos.

Fonte: QI “Deslocado” e “Mãe África”, p.1, *Google Forms.*

4. Qual é o tema que estas músicas retratam? *

5. Quais são os sentimentos/emoções que a música te desperta? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Admiração
- [ ] Alegria/Felicidade
- [ ] Aflição/Sofrimento
- [ ] Ansiedade/Nervosismo
- [ ] Apatia/Indiferença
- [ ] Aversão/Nojo
- [ ] Choque
- [ ] Calma/Tranquilidade
- [ ] Compaixão/Solidariedade
- [ ] Conforto
- [ ] Confusão
- [ ] Constrangimento
- [ ] Desconforto/Incômodo
- [ ] Desilusão
- [ ] Esperança
- [ ] Frustração
- [ ] Fúria/Raiva
- [ ] Insatisfação
- [ ] Inspiração
- [ ] Indignação/Revolta
- [ ] Insegurança
- [ ] Medo/Pânico
- [ ] Ódio
- [ ] Orgulho
- [ ] Tristeza
- [ ] Vergonha
- [ ] Outra:

Fonte: QI “Deslocado” e “Mãe África”, p.2, *Google Forms.*

6. Consegues explicar porque é que a música te esperta esses sentimentos/emoções? *

7. Com que conteúdos/conceitos da geografia é que consegues relacionar esta música? *

8. Qual é que achas que é a principal "lição" que consegues retirar desta música? *

9. Nasceste em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

Fonte: QI "Deslocado" e "Mãe África", p.3, *Google Forms.*

10. Os teus pais e avós nasceram em Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Os meus pais sim, os meus avós não.
- ◯ Outra: _____

11. Qual é o teu país de origem (ou dos teus pais e avós)? *

_____

12. Tu, os teus pais ou avós tiveram que realizar algum tipo de migração? * ATENÇÃO: Mesmo que tenham nascido em Portugal podem ter realizado alguma migração dentro do próprio país.

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Migração Externa Intracontinental
- ◯ Migração Externa Intercontinental
- ◯ Migração Interna (das ilhas para o continente)
- ◯ Migração Interna (dentro do continente)
- ◯ Êxodo Rural
- ◯ Outra: _____

Perguntas de "revisão" e análise sobre as migrações baseadas nas músicas

Fonte: QI “Deslocado” e “Mãe África”, p.4, *Google Forms.*

13. A "casa" a que o sujeito se refere na música "Deslocado" é de que região de Portugal? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Portugal Continental (Interior)
- ◯ Portugal Continental (Litoral)
- ◯ Região Autónoma da Madeira
- ◯ Região Autónoma dos Açores
- ◯ Outra: _____

14. Quais são as expressões/versos onde consegues retirar a informação que **caracteriza** o lugar "casa". *

_____

_____

_____

_____

_____

15. Que cidades (que conheces) é que têm as características: "mar de gente", "monte de betão", etc... *

_____

_____

_____

_____

_____

Fonte: QI "Deslocado" e "Mãe África", p.5, *Google Forms.*

16. Que tipo de migração está presente na música "Deslocado"? *

Marcar apenas uma oval.

- Migração Interna
- Êxodo Rural
- Êxodo Urbano
- Migração Externa Intracontinental
- Migração Externa Intercontinental
- Outra: ____

17. Que razões leva o sujeito da música a sentir-se Deslocado? *

18. O "deslocado" é apenas espacial? Ou também pode ser social e cultural? *

Fonte: QI "Deslocado" e "Mãe África", p.6, *Google Forms.*

19. Que tipo de "migração" pode estar presente na música "Mãe África"? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Migração Interna
- ◯ Êxodo Rural
- ◯ Êxodo Urbano
- ◯ Migração Externa Intracontinental
- ◯ Migração Externa Intercontinental
- ◯ Outra: _____

20. De que forma a expressão "Mãe África" reforça a ligação ao território de origem? *

21. Na música "Mãe África" consegues perceber que o sujeito denuncia algumas desigualdades? Quais? *

Fonte: QI "Deslocado" e "Mãe África", p.7, *Google Forms.*

22. Que semelhanças podem existir na **causa** das migrações na música "Deslocado" e "Mãe África" *

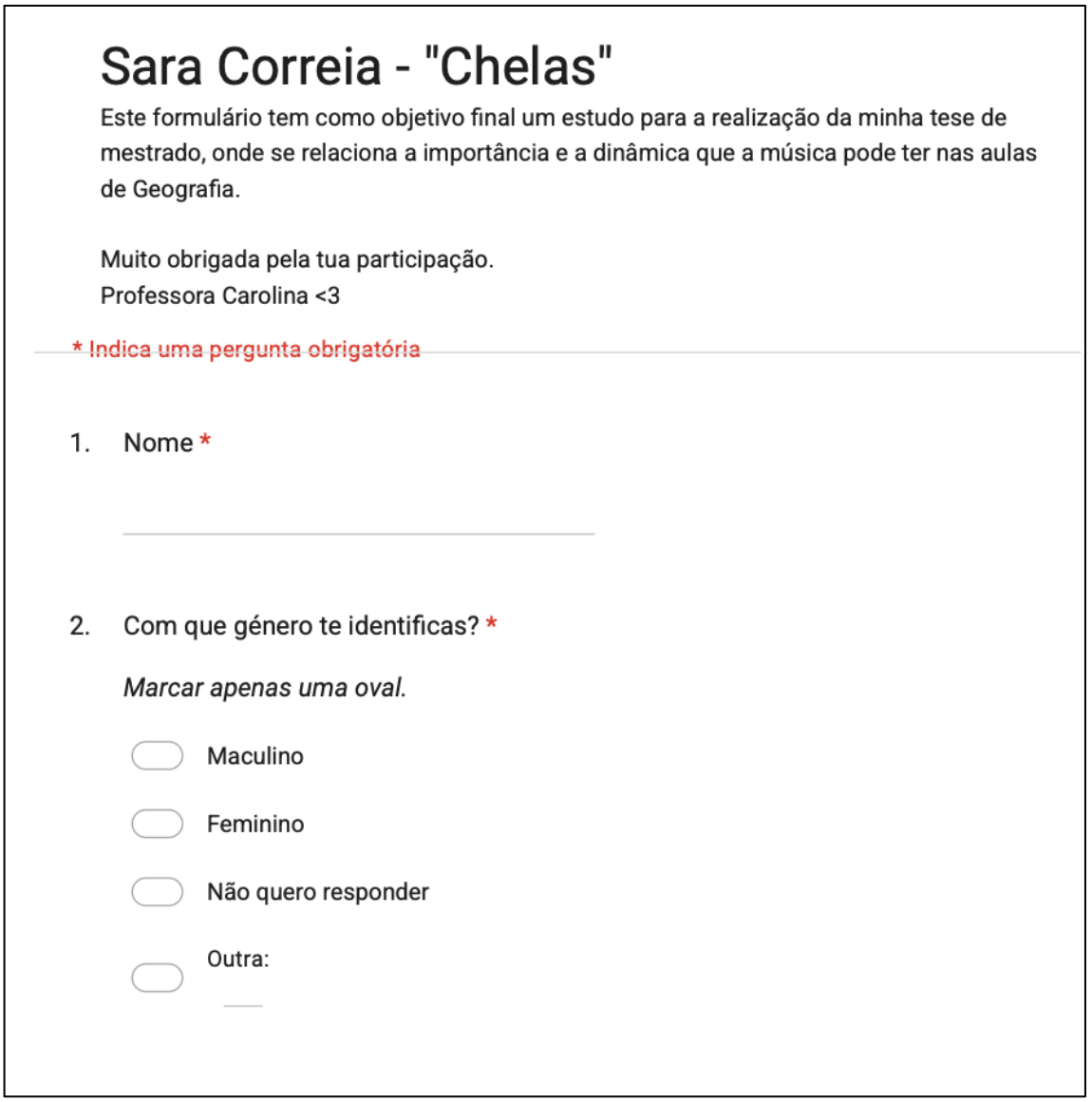
23. Nas duas músicas consegues encontrar alguns versos onde se consiga ver a saudade dos sujeitos em relação à terra de origem? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, em ambas
- Sim, mas apenas em "Deslocado"
- Sim, mas apenas em "Mãe África"
- Não consigo encontrar esse sentimento em nenhuma das duas músicas
- Outra:

Fonte: QI "Deslocado" e "Mãe África", p.8, *Google Forms.*

Anexo 26 – Questionário Inicial “Chelas”



Sara Correia - "Chelas"

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Com que género te identificas? *

Marcar apenas uma oval.

- Maculino
- Feminino
- Não quero responder
- Outra:

Fonte: QI “Chelas”, p.1, *Google Forms.*

3. Qual a tua idade? *

Marcar apenas uma oval.

- 13
- 14
- 15
- 16
- 17
- 18 ou +

4. Costumas ouvir música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, todos os dias, várias vezes ao dia
- Sim, cerca de uma vez por dia
- Sim, cerca de 3 a 4 vezes por semana
- Não é uma coisa que faça com muita regularidade, mas ouço
- Raramente
- Não ouço
- Outra: _____

Fonte: QI "Chelas", p.2, *Google Forms.*

5. Que tipo de música costumas ouvir? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Pop
- [ ] Rap/Trap/Hip-hop
- [ ] Funk
- [ ] Música popular portuguesa (ex: pimba)
- [ ] Música clássica
- [ ] Jazz
- [ ] Reggaeton
- [ ] Fado
- [ ] Techno
- [ ] Rock/Metal
- [ ] Kizomba
- [ ] Outra: _____

6. Qual é a "nacionalidade" das músicas que ouves? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Portuguesa
- [ ] Brasileira
- [ ] Espanhola, incluindo outras variedades línguisticas
- [ ] Americana
- [ ] Inglesa
- [ ] Africana (Cabo Verde, Angola,...)
- [ ] Outra: _____

Sobre o "bairro" ou residências de classe social mais desfavorecida

Fonte: QI "Chelas", p.3, *Google Forms.*

7. Quando ouves a palavra "bairro", quais é que são as 3 palavras ou expressões que te vêm à cabeça para caracterizar este espaço da cidade? *

8. Em termos geográficos, como que caracterizas um bairro? (ex: localiza-se no centro ou na periferia da cidade, o tipo de habitações, se há uma grande ou baixa densidade populacional, etc.) *

9. Achas que a imagem de Chelas transmite a realidade ou é um misto de preconceitos? *

10. Sentes-te ou sentir-te-ias segura/o de morar no bairro? Porquê? *

Fonte: QI "Chelas", p.4, *Google Forms.*

11. No geral, achas que os moradores dos "bairros" são discriminados pela sociedade? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Em certas situações
- ◯ Apenas certas comunidades ou etnias que são associadas aos bairros (ex: etnia cigana, etc..)
- ◯ Outra: _____

12. Se sim, se sentes discriminação, quais são as atitudes ou as palavras que já fizeram ou disseram? Ou que já presenciaste alguém fazer? *

13. Se sim, se sentes discriminação, porque é que achas que algumas pessoas discriminam as que moram nos bairros? *

Sobre a música "Chelas" e respetiva análise

Fonte: QI "Chelas", p.5, *Google Forms.*

14. Conheces a cantora? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Outra: ____

15. Conheces a música? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Outra: ____

16. Qual é o tema que esta música retrata? *

_____

_____

_____

_____

_____

Fonte: QI "Chelas", p.6, *Google Forms*.

17. Quais são os sentimentos/emoções que esta música te desperta? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Admiração
- [ ] Alegria/felicidade
- [ ] Aflição/sofrimento
- [ ] Ansiedade/nervosismo
- [ ] Apatia/indiferença
- [ ] Aversão/nojo
- [ ] Choque
- [ ] Calma/tranquilidade
- [ ] Compaixão/solidariedade
- [ ] Conforto
- [ ] Confusão
- [ ] Constrangimento
- [ ] Desconforto/incômodo
- [ ] Desilusão/desapontamento
- [ ] Esperança
- [ ] Frustração
- [ ] Fúria/raiva
- [ ] Insatisfação
- [ ] Inspiração
- [ ] Indignação/revolta
- [ ] Insegurança
- [ ] Medo/pânico
- [ ] Ódio
- [ ] Orgulho
- [ ] Tristeza
- [ ] Vergonha
- [ ] Outra: _____

Fonte: QI “Chelas”, p.7, *Google Forms.*

18. Consegues explicar porque é que a música te despertou esses sentimentos/emoções? *

19. Com que conteúdos/conceitos da geografia é que consegues relacionar esta música? *

20. Quais são as palavras, expressões, formas de se vestir ou de se apresentar que identificas na música que a Sara tem de "deixar de usar"? *

21. Que mensagem principal a música procura passar sobre o bairro e os seus moradores? *

Fonte: QI “Chelas”, p.8, *Google Forms.*

22. Achas que a forma que a cantora descreve as formas de se apresentar, de falar e de se vestir têm relação com o bairro? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, completamente
- ◯ Algumas coisas sim
- ◯ A maioria das coisas não
- ◯ Não mesmo, é só uma coisa estereotipada
- ◯ Outra: _____

23. Porque é que as pessoas dizem para a Sara parar de "ter as unhas mais curtas", "largar o calão", etc? Achas que é uma preocupação genuína ou só um preconceito da sua forma de se vestir ou de se apresentar? Fundamenta a tua opinião. *

_____

_____

_____

_____

_____

24. A Sara mostra-se envergonhada por ser de Chelas? Justifica. *

_____

_____

_____

_____

_____

25. Há alguns elementos no videoclipe que te despertem o sentimento de pertença ao bairro? Identifica alguns (ex: pessoas, situações, penteados, vestimentas, etc...). *

_____

_____

_____

_____

_____

Fonte: QI “Chelas”, p.9, *Google Forms.*

Anexo 27 – Questionário Inicial “Sr. Guarda”

Plutónio - "Sr.Guarda"

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Conheces o cantor? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

3. Conheces a música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

Fonte: QI “Sr. Guarda”, p.1, *Google Forms.*

4. Qual é o tema que esta música retrata? *

_____

5. Quais são os sentimentos/emoções que esta música te desperta? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Admiração
- [ ] Alegria/felicidade
- [ ] Aflição/sofrimento
- [ ] Ansiedade/nervosismo
- [ ] Apatia/indiferença
- [ ] Aversão/nojo
- [ ] Choque
- [ ] Calma/tranquilidade
- [ ] Compaixão/solidariedade
- [ ] Conforto
- [ ] Confusão
- [ ] Constrangimento
- [ ] Desconforto/incômodo
- [ ] Desilusão/desapontamento
- [ ] Esperança
- [ ] Frustração
- [ ] Fúria/raiva
- [ ] Insatisfação
- [ ] Inspiração
- [ ] Indignação/revolta
- [ ] Insegurança
- [ ] Medo/pânico
- [ ] Ódio
- [ ] Orgulho
- [ ] Tristeza
- [ ] Vergonha
- [ ] Outra: _____

Fonte: QI "Sr. Guarda", p.2, *Google Forms.*

6. Consegues explicar porque é que a música te despertou esses sentimentos/emoções? *

7. Com que conteúdos/conceitos da geografia é que consegues relacionar esta música? *

Sobre a problemática em que a música se baseia

8. Na música como é que o Plutónio se sente em relação às autoridades (Sr. Guarda)? **Justifica com versos ou palavras da música.** *

Fonte: QI "Sr. Guarda", p.3, *Google Forms.*

9. Achas que a vivência de uma pessoa negra e de uma pessoa branca pode ser equivalente? Por exemplo: têm as mesmas oportunidades de estudo, de emprego, de subida de cargo, etc...? Ou o percurso de vida é tendencialmente mais "facilitado" para algum? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ É equivalente
- ◯ O percurso de vida costuma ser mais fácil para as pessoas negras
- ◯ O percurso de vida costuma ser mais fácil para as pessoas brancas
- ◯ Não é facilitado para nenhum
- ◯ Outra: _____

10. **Justifica** a resposta que deste na pergunta anterior sobre o teu ponto de vista. *

_____

_____

_____

_____

_____

11. Transcreve **pelo menos dois versos** onde o Plutónio denuncia a discriminação racial por parte das autoridades. *

_____

_____

_____

_____

_____

Fonte: QI "Sr. Guarda", p.4, *Google Forms.*

12. Transcreve **dois versos** onde o Plutónio denuncia a violência policial e o abuso de autoridade. *

13. Caracteriza o bairro onde viveu o Plutónio (localiza-se no centro ou na periferia, é um bairro pacífico sem droga ou não, etc...) *

14. Acreditas que esta música "complementa" a música "Chelas" da Sara Correia que ouviste anteriormente? Porquê? O Plutónio abrange que temas sociais para além dos que a Sara Correia mencionou? *

Fonte: QI "Sr. Guarda", p.5, *Google Forms.*

Anexo 28 - Questionário Inicial “Homem da Sirene”

Dillaz - "Homem da Sirene"

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Conheces o cantor? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

3. Conheces a música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

Fonte: QI “Homem da Sirene”, p.1, *Google Forms.*

4. Qual é o tema que esta música retrata? *

5. Quais são os sentimentos/emoções que esta música te desperta? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Admiração
- [ ] Alegria/felicidade
- [ ] Aflição/sofrimento
- [ ] Ansiedade/nervosismo
- [ ] Apatia/indiferença
- [ ] Aversão/nojo
- [ ] Choque
- [ ] Calma/tranquilidade
- [ ] Compaixão/solidariedade
- [ ] Conforto
- [ ] Confusão
- [ ] Constrangimento
- [ ] Desconforto/incômodo
- [ ] Desilusão/desapontamento
- [ ] Esperança
- [ ] Frustração
- [ ] Fúria/raiva
- [ ] Insatisfação
- [ ] Inspiração
- [ ] Indignação/revolta
- [ ] Insegurança
- [ ] Medo/pânico
- [ ] Ódio
- [ ] Orgulho
- [ ] Tristeza
- [ ] Vergonha
- [ ] Outra:

Fonte: QI “Homem da Sirene”, p.2, *Google Forms.*

6. Consegues explicar porque é que a música te despertou esses sentimentos/emoções? *

7. Com que conteúdos/conceitos da geografia é que consegues relacionar esta música? *

Sobre os incêndios rurais

8. Achas que os incêndios são um problema no meio rural? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Outra:

Fonte: QI "Homem da Sirene", p.3, *Google Forms.*

9. Os incêndios rurais podiam ser um impedimento se quisesses morar no interior do país? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Outra: _____

10. Achas que a maioria dos incêndios em Portugal são por causas naturais, negligência ou intencionais (fogo posto)? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Naturais
- ◯ Negligência
- ◯ Intencionais
- ◯ Negligência e Intencionais
- ◯ Outra: _____

11. Qual é o tipo de fogo que o Dillaz descreve na música? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Intencional
- ◯ Negligência
- ◯ Natural
- ◯ Outra: _____

Fonte: QI "Homem da Sirene", p.4, *Google Forms.*

12. Achas que os bombeiros têm o devido reconhecimento pela sociedade? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Só quando há incêndios
- ◯ Outra: ____

13. Achas que as pessoas escolhem a profissão de bombeiro por ser bem paga ou porque realmente gostam daquilo que fazem? *

_____

_____

_____

_____

_____

14. Ser bombeiro é uma profissão perigosa? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Outra: ____

Fonte: QI "Homem da Sirene", p.5, *Google Forms.*

15. O que é que Portugal podia fazer para que ocorressem menos incêndios? *

16. Na música o Dillaz refere que a vida do bombeiro é fácil? **Transcreve dois versos da letra que comprovam o teu ponto de vista.** *

17. O verso "Tentem chamar o Ronaldo para apagar o fogo" quer dizer o quê? *

Fonte: QI "Homem da Sirene", p.6, *Google Forms.*

18. O Dillaz sente-se grato pelo trabalho dos bombeiros? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei
- ◯ Não diz nada na música sobre isso
- ◯ Outra: _____

19. Refere dois outros nomes que o Dillaz dá para se referir aos bombeiros. *

_____

_____

_____

_____

_____

20. Baseseado na música, o que é que acontece às áreas ardidas? *

_____

_____

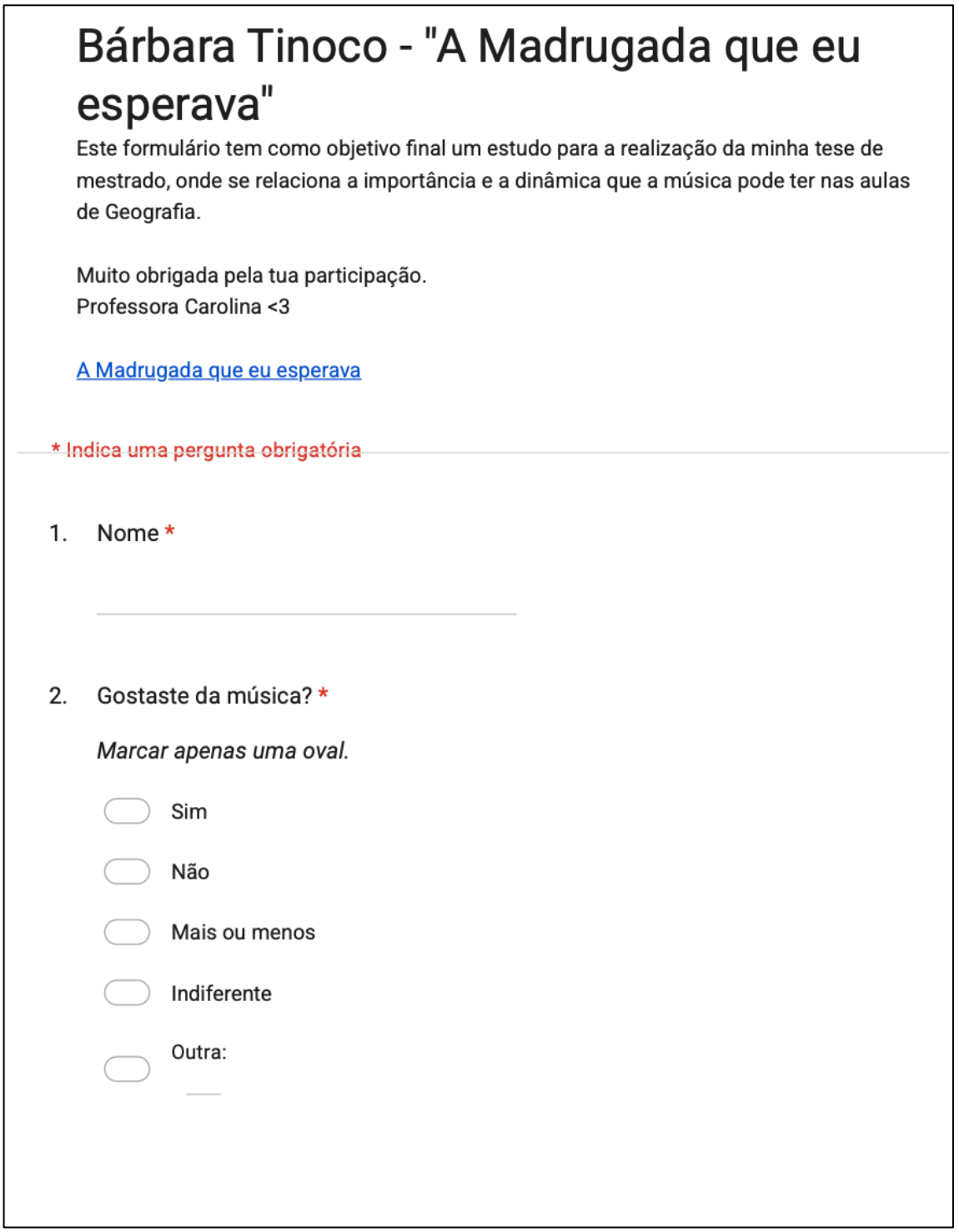
_____

_____

_____

Fonte: QI "Homem da Sirene", p.7, *Google Forms.*

Anexo 29 - Questionário de feedback da atividade da música "A Madrugada que eu esperava"



Bárbara Tinoco - "A Madrugada que eu esperava"

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

A Madrugada que eu esperava

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Gostaste da música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Indiferente
- Outra:

Fonte: QF "A Madrugada que eu esperava", p.1, *Google Forms.*

3. Achas que esta música te ajudou a compreender melhor o tema o os conceitos abordados nesta temática da geografia? Porquê? *

4. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste mais dificuldades e porquê? *

5. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste mais facilidade e porquê? *

Fonte: QF "A Madrugada que eu esperava", p.2, *Google Forms.*

6. A música despertou a tua curiosidade/motivação para aprender mais sobre este tema? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, é um tema que me interessa bastante
- ◯ Sim, apesar de não gostar muito deste tema
- ◯ Sim, mudou a minha opinião sobre o tema, acho-o mais interessante agora
- ◯ Sim, mas acho que já aprendi o suficiente sobre o tema
- ◯ Não, porque não gosto deste tema
- ◯ Não, porque não gostei da música
- ◯ Não porque não gostei da atividade desenvolvida com a música
- ◯ Não, já sei muito sobre este tema
- ◯ Outra: _____

7. No geral o que achaste desta atividade? Enumera alguns pontos fortes e pontos fracos. *

_____

_____

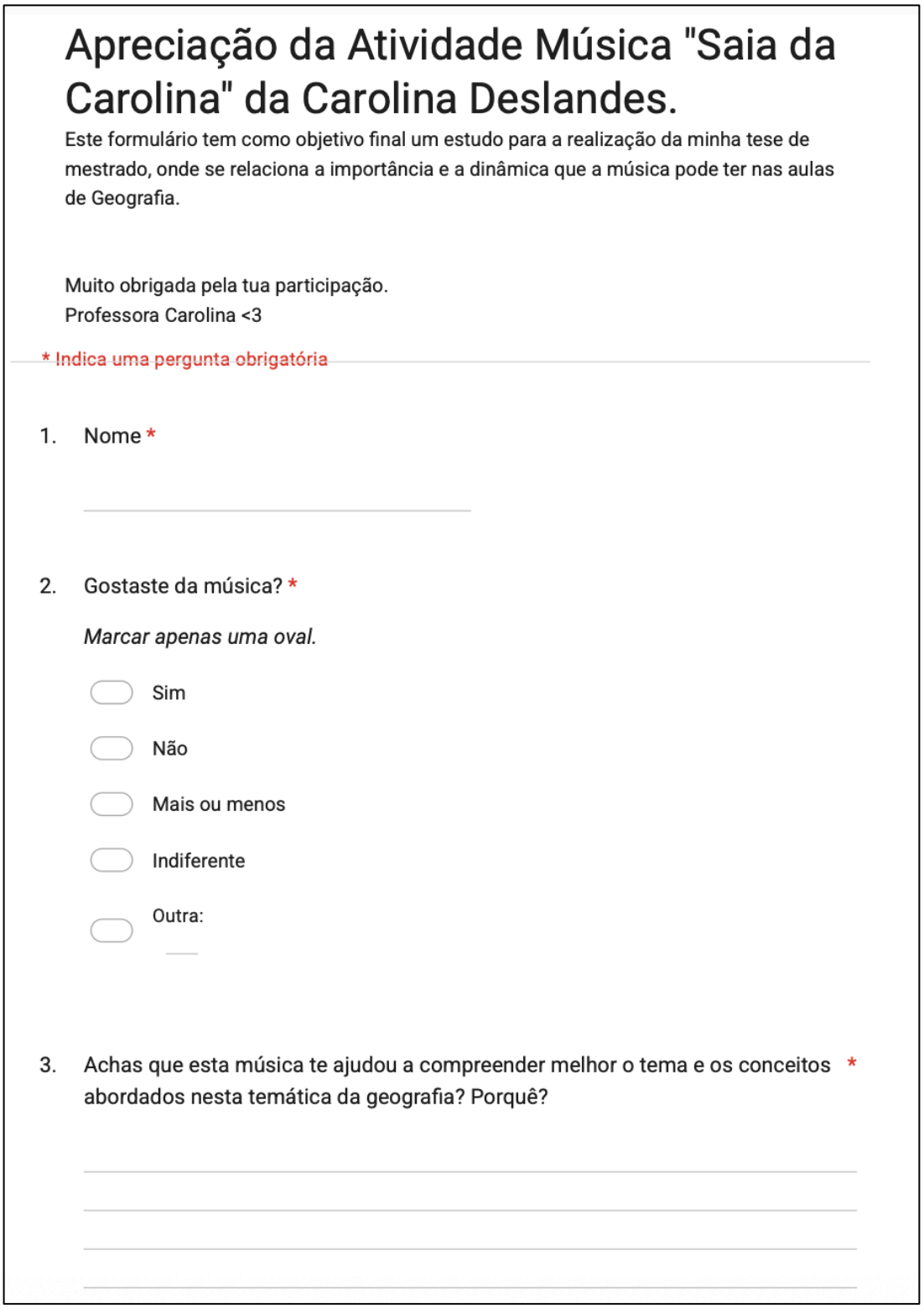
_____

_____

_____

Fonte: QF "A Madrugada que eu esperava", p.3, *Google Forms.*

Anexo 30 – Questionário de feedback da atividade da música "Saia da Carolina"



Apreciação da Atividade Música "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes.

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Gostaste da música? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Indiferente
- Outra:

3. Achas que esta música te ajudou a compreender melhor o tema e os conceitos abordados nesta temática da geografia? Porquê? *

Fonte: QF "Saia da Carolina", p.1, *Google Forms.*

4. Achas que a música é uma boa forma de discutir temas sociais e demográficos? Porquê? *

5. Achas que a música escolhida ia de encontro ao tema do decréscimo da taxa de natalidade? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, completamente
- ◯ Sim, em certas partes da música
- ◯ Não percebi a relação do tema com a música
- ◯ Não estava de acordo com o tema
- ◯ Outra: ___

6. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste mais dificuldades e porquê? *

Fonte: QF "Saia da Carolina", p.2, *Google Forms.*

7. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste mais facilidade e porquê? *

8. A música despertou a tua curiosidade/motivação para aprender mais sobre este tema? *

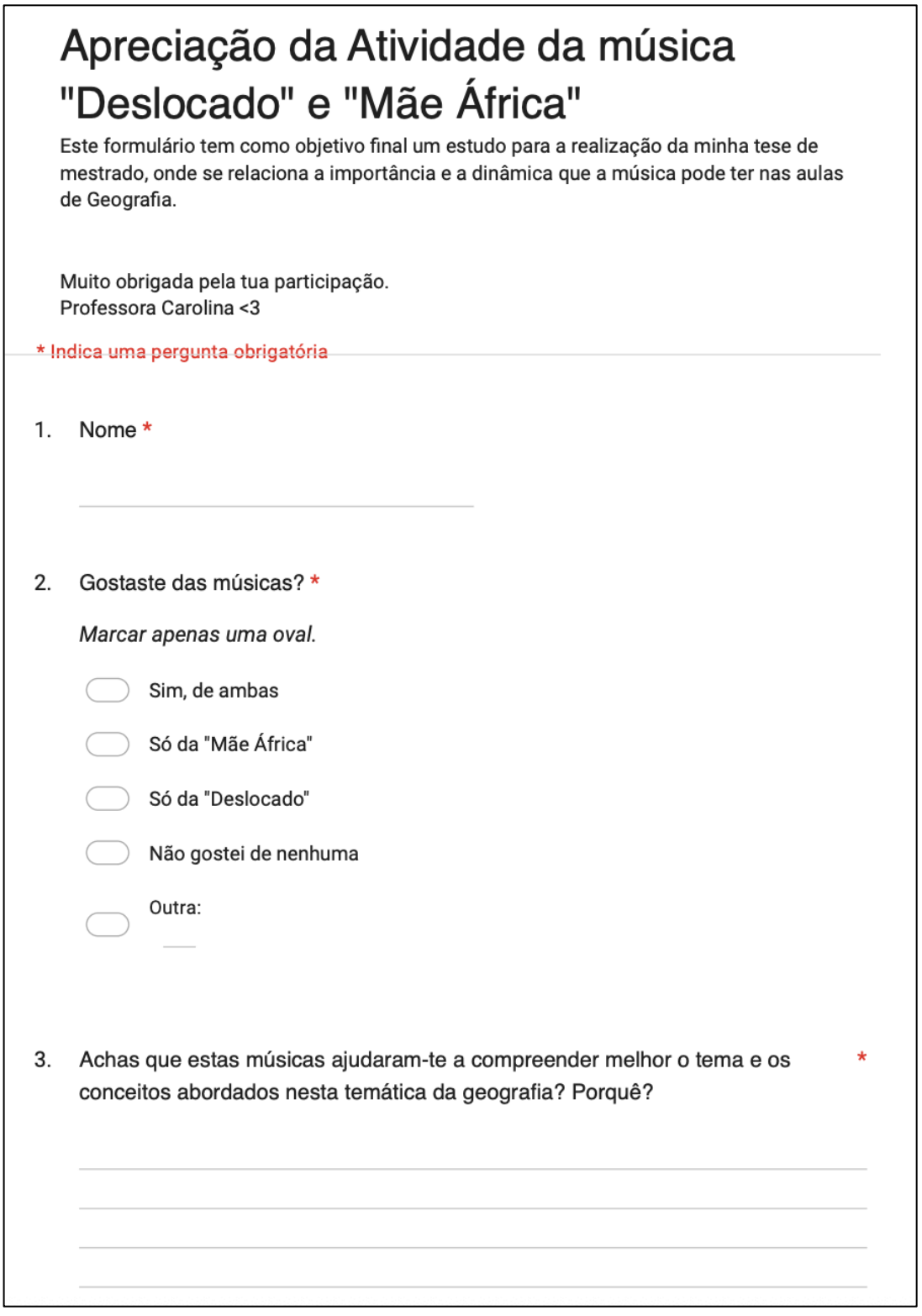
Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, é um tema que me interessa bastante
- ◯ Sim, apesar de não gostar muito deste tema
- ◯ Sim, mudou a minha opinião sobre o tema, acho-o mais interessante agora
- ◯ Sim, mas acho que já aprendi o suficiente sobre o tema
- ◯ Não, porque não gosto deste tema
- ◯ Não, porque não gostei da música
- ◯ Não porque não gostei da atividade desenvolvida com a música
- ◯ Não, já sei muito sobre este tema
- ◯ Outra:

9. No geral o que achaste desta atividade? Enumera alguns pontos fortes e pontos fracos. *

Fonte: QF "Saia da Carolina", p.3, *Google Forms.*

Anexo 31 – Questionário de feedback da atividade das músicas "Deslocado" e "Mãe África"



Apreciação da Atividade da música "Deslocado" e "Mãe África"

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Gostaste das músicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, de ambas
- Só da "Mãe África"
- Só da "Deslocado"
- Não gostei de nenhuma
- Outra:

3. Achas que estas músicas ajudaram-te a compreender melhor o tema e os conceitos abordados nesta temática da geografia? Porquê? *

Fonte: QF "Deslocado" e "Mãe África", p.1, *Google Forms.*

4. Achas que a música é uma boa forma de discutir temas sociais e demográficos como as migrações? Porquê? *

5. Achas que as músicas escolhidas vão de encontro ao tema das migrações? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, completamente, em ambas as músicas
- Sim, em certas parte das duas músicas
- Sim, em toda a música do "Deslocado"
- Sim, em toda a música da "Mãe África"
- Sim, em certas partes da "Mãe África"
- Sim, em certas partes de "Deslocado"
- Não percebi a relação do tema com nenhuma das músicas
- Não estava de acordo com o tema
- Outra:

6. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste **mais facilidade** e porquê? *

Fonte: QF "Deslocado" e "Mãe África", p.2, *Google Forms.*

7. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste **mais dificuldades** e porquê?

8. Achas que a atividade da música que acabaste de fazer ajudou a consolidar ou a perceber melhor a matéria das migrações? *

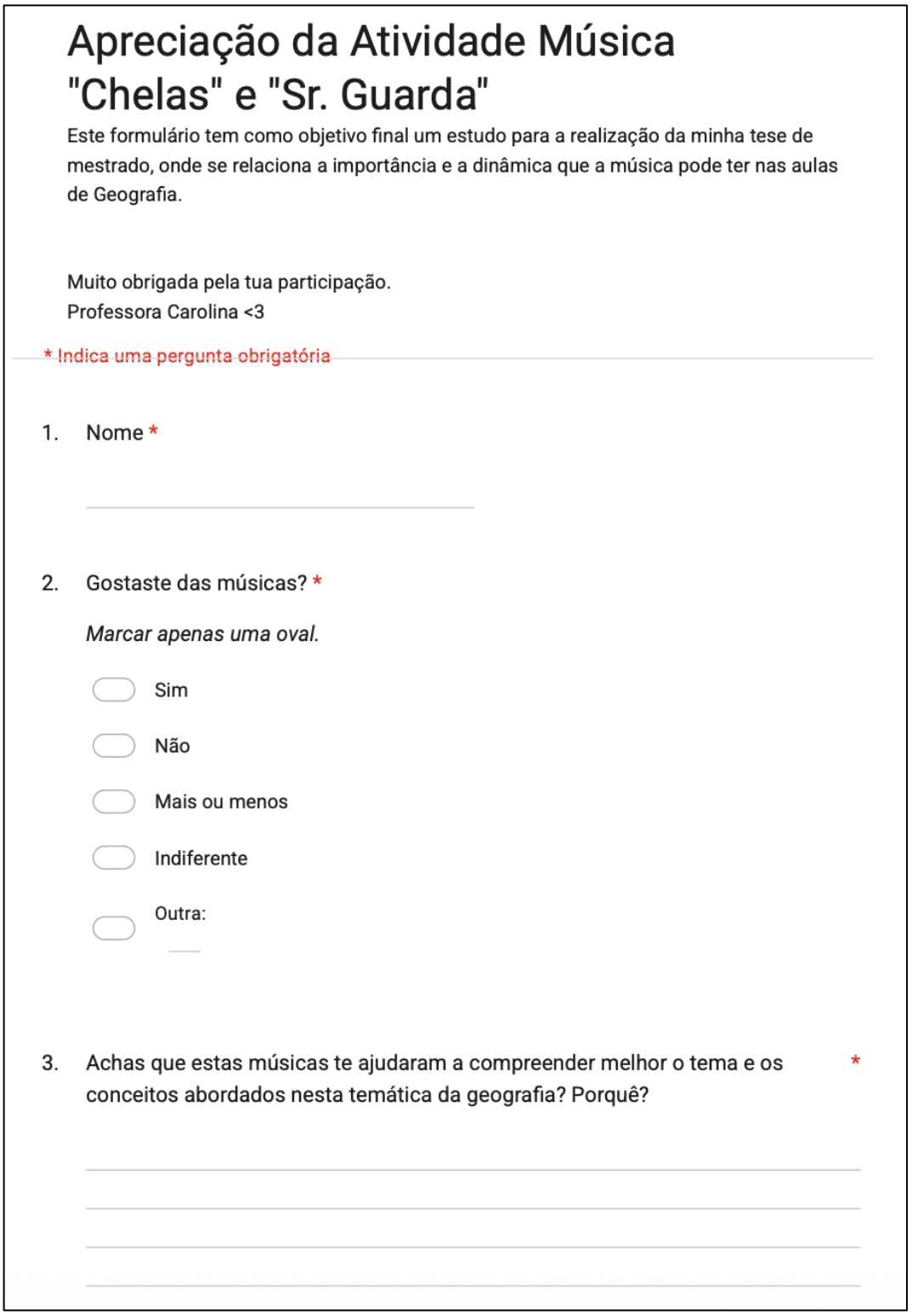
Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Sim, ajudou-me a perceber melhor a matéria
- [ ] Sim, ajudou a consolidar a matéria que tinha aprendido nas aulas anteriores sobre as migrações
- [ ] Sim, mas acho que já tinha consolidado bem esta matéria, mas foi um reforço
- [ ] Sim, antes não gostava muito desta matéria, mas agora acho-a mais interessante
- [ ] Não, já sabia o tema muito bem
- [ ] Não, apesar de ter sido um bom exercício de revisão
- [ ] Não, porque não gostei da atividade desenvolvida com a música
- [ ] Não, porque não gosto deste tema
- [ ] Outra: _____

9. No geral o que achaste desta atividade? Enumera alguns pontos fortes e pontos fracos.

Fonte: QF "Deslocado" e "Mãe África", p.3, *Google Forms.*

Anexo 32 – Questionário de feedback da atividade das músicas “Chelas” e “Sr.Guarda”



Apreciação da Atividade Música "Chelas" e "Sr. Guarda"

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Gostaste das músicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Indiferente
- Outra:

3. Achas que estas músicas te ajudaram a compreender melhor o tema e os conceitos abordados nesta temática da geografia? Porquê? *

Fonte: QF “Chelas” e “Sr. Guarda”, p.1, *Google Forms.*

4. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste mais dificuldades e porquê? *

5. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste mais facilidade e porquê? *

6. A música despertou a tua curiosidade/motivação para aprender mais sobre este tema? *

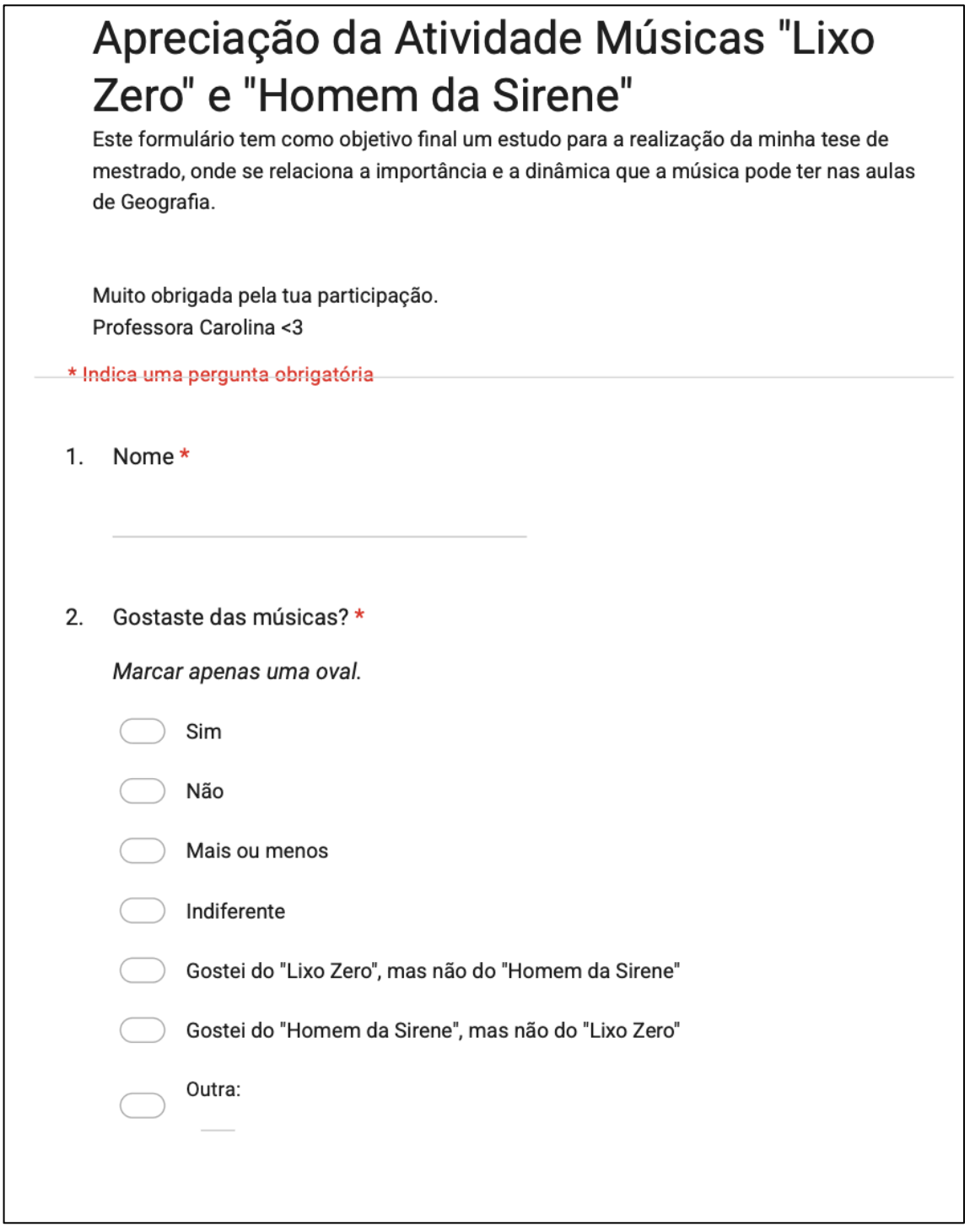
Marcar apenas uma oval.

- Sim, é um tema que me interessa bastante
- Sim, apesar de não gostar muito deste tema
- Sim, mudou a minha opinião sobre o tema, acho-o mais interessante agora
- Sim, mas acho que já aprendi o suficiente sobre o tema
- Não, porque não gosto deste tema
- Não, porque não gostei da música
- Não porque não gostei da atividade desenvolvida com a música
- Não, já sei muito sobre este tema
- Outra:

7. No geral o que achaste desta atividade? Enumera alguns pontos fortes e pontos fracos. *

Fonte: QF "Chelas" e "Sr. Guarda", p.2, *Google Forms.*

Anexo 33 – Questionário de feedback da atividade das músicas “Lixo Zero” e “Homem da Sirene”



Apreciação da Atividade Músicas "Lixo Zero" e "Homem da Sirene"

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Gostaste das músicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Mais ou menos
- Indiferente
- Gostei do "Lixo Zero", mas não do "Homem da Sirene"
- Gostei do "Homem da Sirene", mas não do "Lixo Zero"
- Outra:

Fonte: QF “Lixo Zero” e “Homem da Sirene”, p.1, *Google Forms.*

3. Achas que estas músicas te ajudaram a compreender melhor o tema e os conceitos abordados nesta temática da geografia? Porquê? *

4. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste mais dificuldades e porquê? *

5. Qual é que foi a atividade (ou a pergunta) onde tiveste mais facilidade e porquê? *

Fonte: QF "Chelas" e "Sr. Guarda", p.2, *Google Forms.*

6. A música despertou a tua curiosidade/motivação para aprender mais sobre este tema? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, é um tema que me interessa bastante
- ◯ Sim, apesar de não gostar muito deste tema
- ◯ Sim, mudou a minha opinião sobre o tema, acho-o mais interessante agora
- ◯ Sim, mas acho que já aprendi o suficiente sobre o tema
- ◯ Não, porque não gosto deste tema
- ◯ Não, porque não gostei da música
- ◯ Não porque não gostei da atividade desenvolvida com a música
- ◯ Não, já sei muito sobre este tema
- ◯ Outra: _____

7. No geral o que achaste desta atividade? Enumera alguns pontos fortes e pontos fracos. *

_____

_____

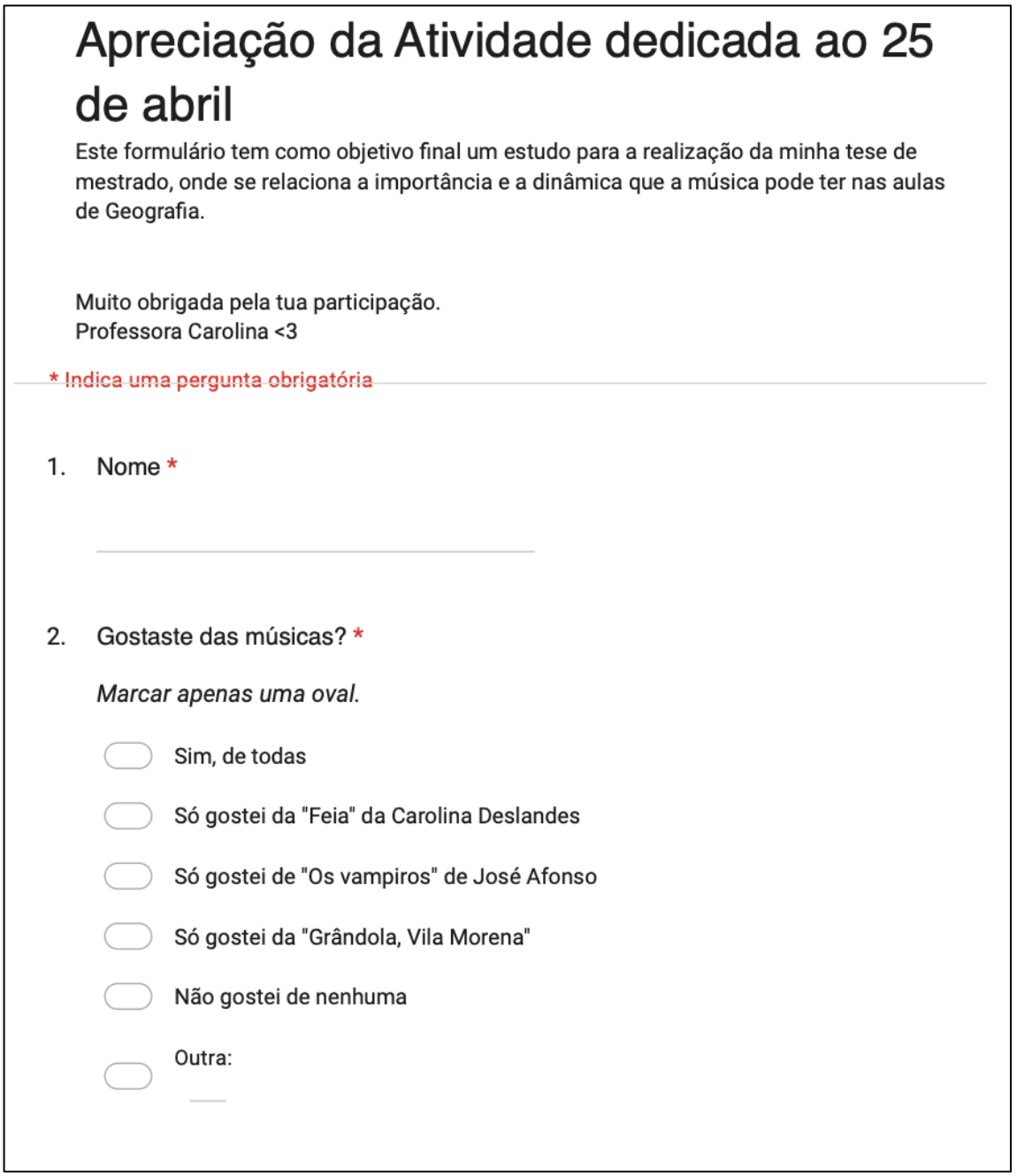
_____

_____

_____

Fonte: QF "Chelas" e "Sr. Guarda", p.3, *Google Forms.*

Anexo 34 – Questionário de feedback da atividade dedicada à celebração do 25 de abril



Apreciação da Atividade dedicada ao 25 de abril

Este formulário tem como objetivo final um estudo para a realização da minha tese de mestrado, onde se relaciona a importância e a dinâmica que a música pode ter nas aulas de Geografia.

Muito obrigada pela tua participação.
Professora Carolina <3

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Nome *

2. Gostaste das músicas? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, de todas
- Só gostei da "Feia" da Carolina Deslandes
- Só gostei de "Os vampiros" de José Afonso
- Só gostei da "Grândola, Vila Morena"
- Não gostei de nenhuma
- Outra:

Fonte: QF Atividade dedicada à celebração do 25 de abril, p.1, *Google Forms.*

3. Achas que as músicas escolhidas pela professora e pelos colegas foram ajustadas ao tema do 25 de abril? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- [ ] Sim, completamente, em todas as músicas
- [ ] Sim, em certas parte de todas as músicas
- [ ] Sim, em toda a música "Feia"
- [ ] Sim, em toda a música da "Grândola, Vila Morena"
- [ ] Sim, em toda a música "Os vampiros"
- [ ] Sim, em certas partes da música "Feia"
- [ ] Sim, em certas partes de "Grândola, Vila Morena"
- [ ] Sim, em certas partes da música "Os vampiros"
- [ ] Não percebi a relação do tema com nenhuma das músicas
- [ ] Não estava de acordo com o tema
- [ ] Outra: _____

4. Qual é que foi a música mais fácil de analisar? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Grândola, Vila Morena
- ◯ Feia
- ◯ Os vampiros
- ◯ Tive facilidade em todas
- ◯ Tive dificuldade em todas
- ◯ Outra: _____

Fonte: QF Atividade dedicada à celebração do 25 de abril, p.2, *Google Forms.*

5. Qual foi a música mais difícil de analisar? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Grândola, Vila Morena
- ◯ Os vampiros
- ◯ Feia
- ◯ Tive dificuldade em todas
- ◯ Tive facilidade em todas
- ◯ Outra: ____

6. Achas que a atividade da música que acabaste de fazer ajudou a compreender o que foi o 25 de abril e a sua importância? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, ajudou-me a perceber melhor o que foi o 25 de abril e a sua importância
- ◯ Sim, mas acho que já tinha consolidado bem este tema, mas foi um reforço
- ◯ Sim, foi um bom exercício de análise crítica com recurso às canções
- ◯ Sim, antes não gostava muito deste tema, mas agora acho-a mais interessante
- ◯ Não, já sabia o tema muito bem
- ◯ Não, apesar de ter sido um bom exercício de revisão e de análise crítica
- ◯ Não, porque não gostei da atividade desenvolvida com a música
- ◯ Não, porque não gosto deste tema
- ◯ Não, porque não gostei de trabalhar em grupo
- ◯ Sim, apesar de não gostar deste tempo
- ◯ Outra: ____

Fonte: QF Atividade dedicada à celebração do 25 de abril, p.3, *Google Forms.*

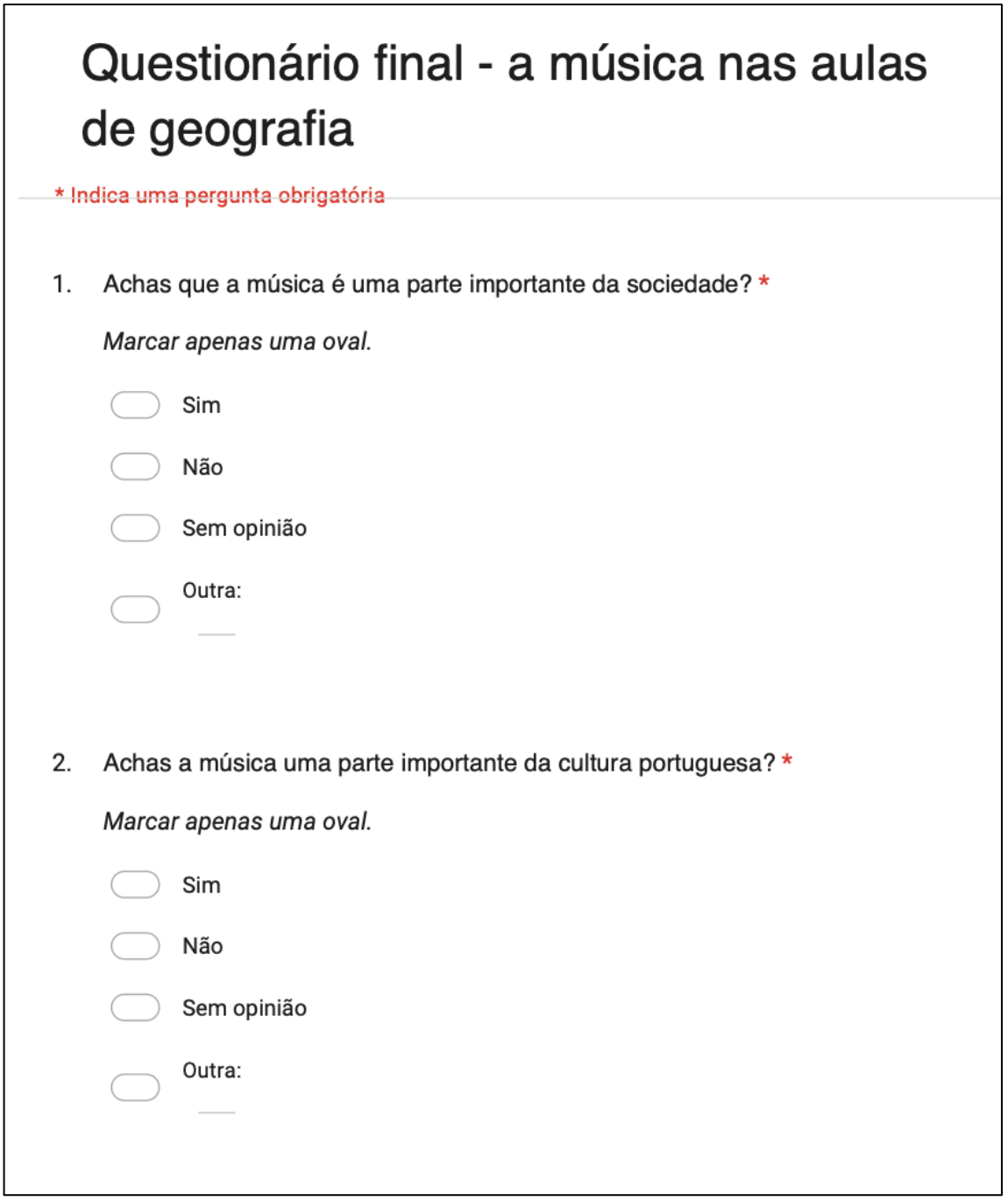
7. No geral o que achaste desta atividade? Gostaste? Recomendavas para fazer em outras turmas e outros anos de escolaridade? *

8. Enumera dois pontos fortes *

9. Enumera dois pontos fracos *

Fonte: QF Atividade dedicada à celebração do 25 de abril, p.4, *Google Forms.*

Anexo 35 – Questionário de feedback de final de ano



Questionário final - a música nas aulas de geografia

* Indica uma pergunta obrigatória

1. Achas que a música é uma parte importante da sociedade? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Sem opinião
- Outra:

2. Achas a música uma parte importante da cultura portuguesa? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
- Não
- Sem opinião
- Outra:

Fonte: Questionário de *Feedback* Geral, p.1, *Google Forms.*

3. Achas que ouvir música é importante para a tua formação enquanto pessoa e cidadão? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Sem opinião
- ◯ Outra: _____

4. Alguma vez, sem ser este ano letivo, realizaste alguma atividade escolar que envolvia o uso da música? Se sim, qual? *

_____

_____

_____

_____

_____

5. Gostaste das atividades desenvolvidas com recurso à música? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não	◯	◯	◯	◯	◯	Gostei muito

6. As músicas escolhidas foram ao encontro dos temas e conceitos estudados? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não	◯	◯	◯	◯	◯	Foi completamente ao encontro dos temas

Fonte: Questionário de *Feedback* Geral, p.2, *Google Forms.*

7. A música ajudou-te a aprender e compreender melhor os conceitos geográficos estudados? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não	◯	◯	◯	◯	◯	Ajudou muito

8. A música ajudou na motivação para aprender mais sobre o tema? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não	◯	◯	◯	◯	◯	Ajudou muito

9. A música ajudou-te a refletir sobre a sociedade? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não	◯	◯	◯	◯	◯	Ajudou muito

10. Gostarias de ter este tipo de atividades com a música num próximo ano letivo? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não	◯	◯	◯	◯	◯	Gostaria muito

Fonte: Questionário de *Feedback* Geral, p.3, *Google Forms.*

11. Recomendarias que outras turmas e outros professores utilizassem a música em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não	◯	◯	◯	◯	◯	Recomendaria muito

12. Justifica a resposta anterior. *

13. A música tornou a disciplina de geografia mais interessante? *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não	◯	◯	◯	◯	◯	Sim, muito mais

14. A música conseguiu trazer novos conhecimentos e aprendizagens não só sobre a geografia mas também sobre a nossa sociedade *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Não	◯	◯	◯	◯	◯	Concordo completamente

Fonte: Questionário de *Feedback* Geral, p.4, *Google Forms.*

15. Que outras atividades ligadas à música é que gostarias de fazer? *

16. O que pode ser melhorado nas aulas? *

17. De todas as aulas lecionadas e atividades desenvolvidas, quais foram as que mais gostaste? *

Marcar tudo o que for aplicável.

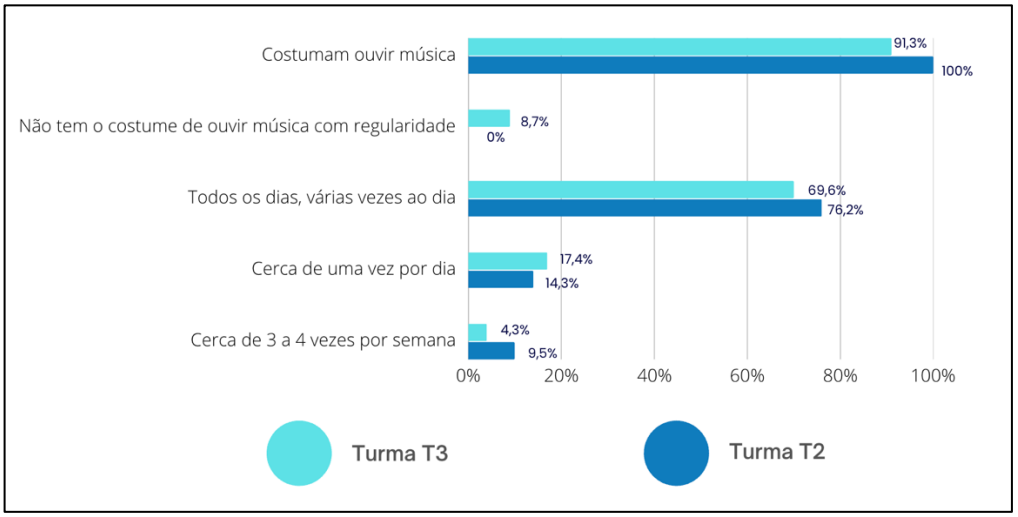
- [ ] Trabalho individual
- [ ] Trabalho em grupo
- [ ] Aula expositiva
- [ ] Análise de gráficos e mapas
- [ ] Kahoot e outros
- [ ] Música
- [ ] Debates
- [ ] Fichas de exercícios
- [ ] Outra:

18. Que outras músicas recomendarias para usar nas aulas de geografia? *

Fonte: Questionário de *Feedback* Geral, p.5, *Google Forms.*

Anexo 36:

Gráfico 28 – Frequência do "consumo" musical dos alunos.



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Anexo 37:

Tabela 15 – Géneros musicais habitualmente ouvidos pelos alunos.[22]

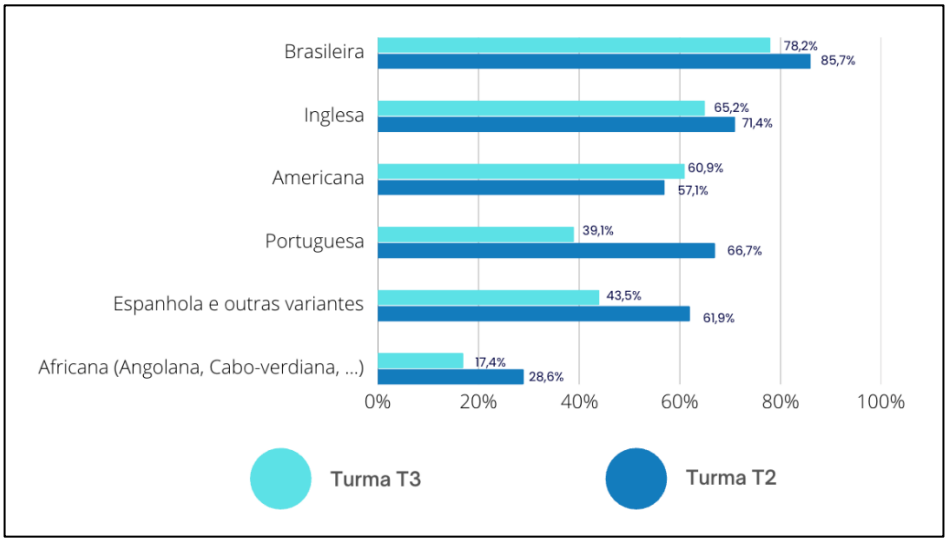
Género musical	T3 (10º ano)	T2 (11º ano)
Rap/Trap/Hip-hop	78,2%	76,2%
Funk	69,4%	71,4%
Pop	39,1%	47,6%
Música popular portuguesa	17,4%	9,5%
Música clássica	13%	14,3%
Kizomba	8,7%	66,7%
Reggaeton	17,4%	33,3%
Techno	8,7%	9,5%
Jazz	13%	4,8%
Rock/Metal	13%	4,8%
Sertanejo	---	4,8%
Pagode	---	4,8%
Afro/House	13%	---

Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

[22] Nota: Nas questões relativas aos géneros musicais e à nacionalidade/origem das músicas, os alunos podiam selecionar mais do que uma opção, pelo que as percentagens não totalizam 100%.

Anexo 38:

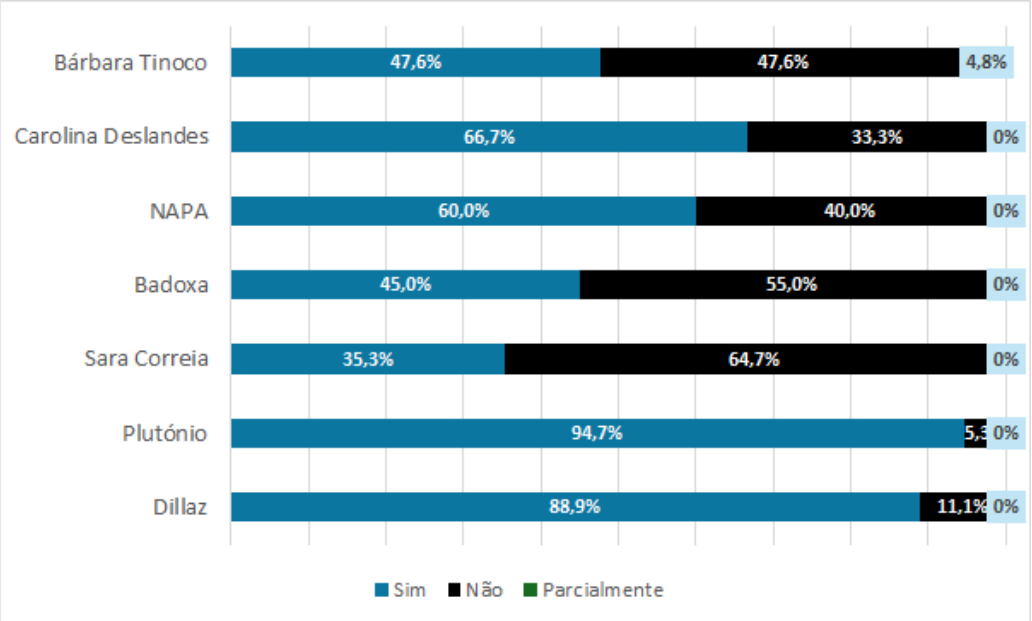
Gráfico 29 – Origem/Nacionalidade das músicas habitualmente ouvidas.



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Anexo 39:

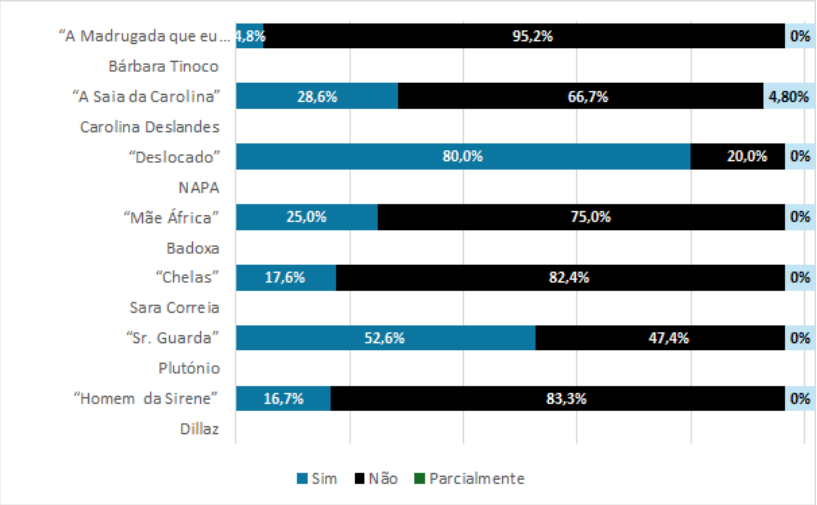
Gráfico 30 – Conheces o/a cantor(a)?



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Anexo 40:

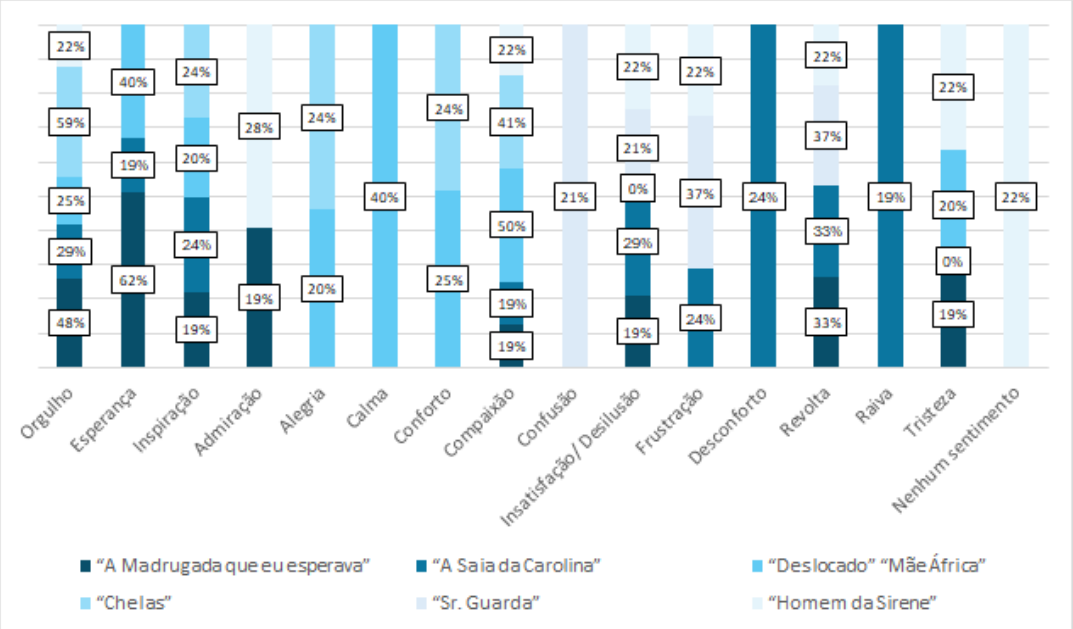
Gráfico 31 – Conheces a(s) música(s)?



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Anexo 41:

Gráfico 32 – Emoções e sentimentos despertados pela música.



Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

Tabela 16 – Emoções e sentimentos despertados pela música.[23]

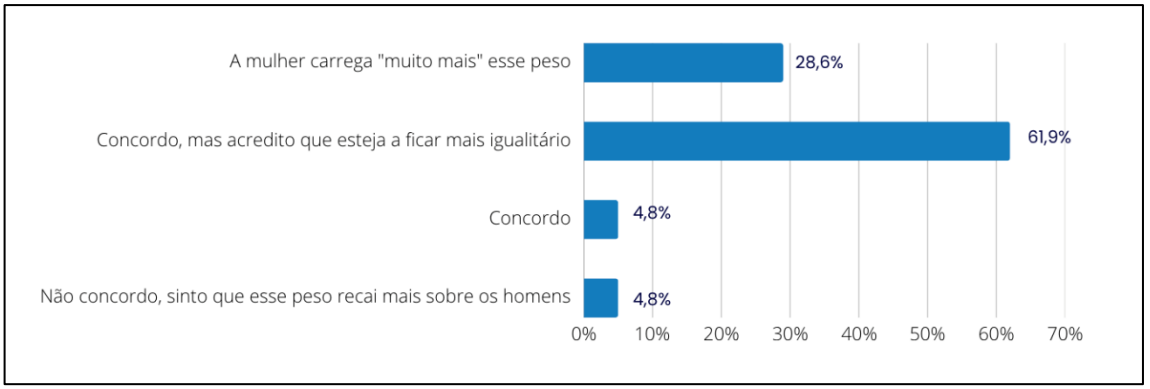
Sentimentos/ músicas	*A Madrugada que eu esperava*	*Saia da Carolina*	*Deslocado Mãe África*	*Chelas*	*Sr. Guarda*	*Homem da Sirene*
Orgulho	47,6%	28,6%	25%	58,8%	NE	22,2%
Esperança	61,9%	19%	40%	NE	NE	NE
Inspiração	19%	23,8%	20%	23,5%	NE	NE
Admiração	19%	NE	NE	NE	NE	27,7%
Alegria	NE	NE	20%	23,5%	NE	NE
Calma	NE	NE	40%	NE	NE	NE
Conforto	NE	NE	25%	23,5%	NE	NE
Compaixão	19%	19%	50%	41,2%	NE	22,2%
Confusão	NE	NE	NE	NE	21%	NE
Insatisfação/ Desilusão	19%	28,6%	NE	NE	21%	22,2%
Frustração	NE	23,8%	NE	NE	36,8%	22,2%
Desconforto	NE	23,8%	NE	NE	NE	NE
Revolta	33,3%	33,3%	NE	NE	36,8%	22,2%
Raiva	NE	19%	NE	NE	NE	NE
Tristeza	19%	NE	20%	NE	NE	22,2%
Nenhum sentimento	NE	NE	NE	NE	NE	22,2%

Fonte: Questionário Inicial, elaboração própria.

[23] Nota: Foram considerados para a análise as emoções/sentimentos mencionadas por, pelo menos, quatro estudantes. Os valores inferiores a esse limiar foram classificados como não expressivos (NE) e, por esse motivo, não foram contabilizados na análise comparativa.

Anexo 42:

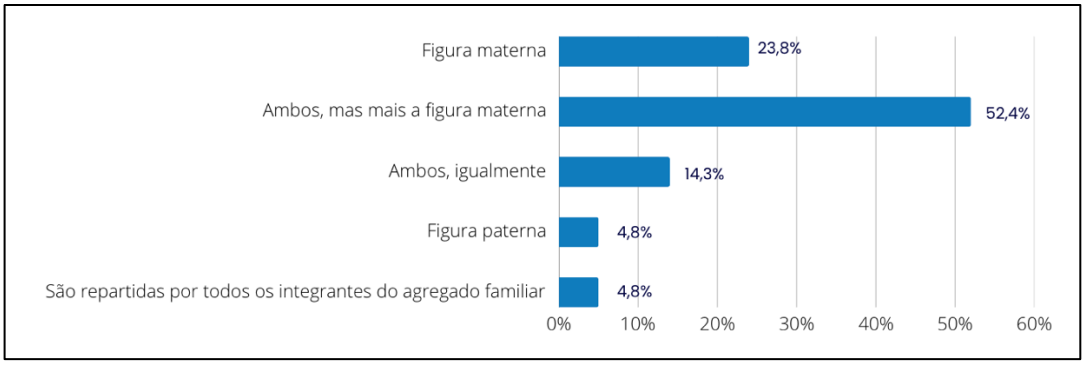
Gráfico 33 - Na sociedade em geral, a mulher carrega mais o "peso" dos filhos e das tarefas domésticas do que os homens?



Fonte: QI "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes, elaboração própria.

Anexo 43:

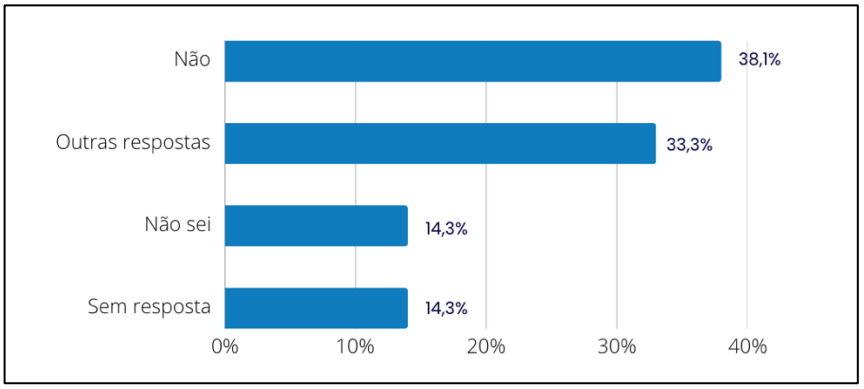
Gráfico 34 – Divisão das responsabilidades domésticas e dos cuidados com os filhos no contexto familiar dos estudantes.



Fonte: QI "Saia da Carolina" da Carolina Deslandes, elaboração própria.

Anexo 44:

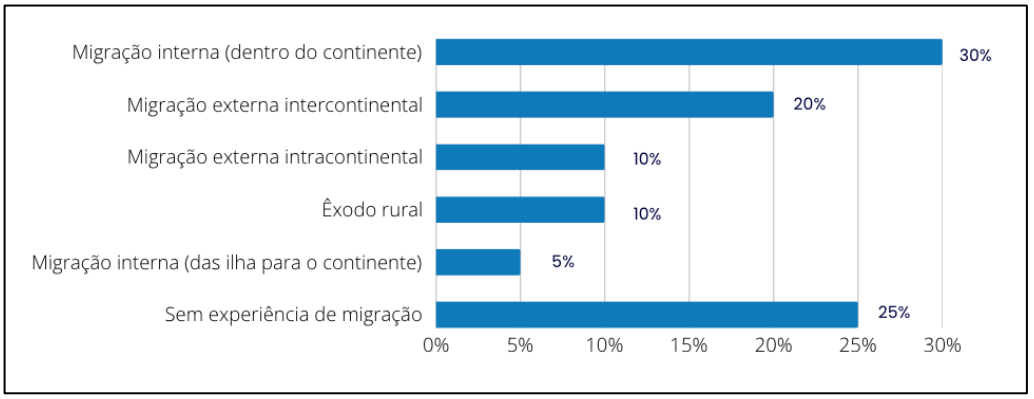
Gráfico 35 – A Carolina tornou-se na mulher que foi ensinada a ser?



Fonte: QI “Saia da Carolina” da Carolina Deslandes, elaboração própria.

Anexo 45:

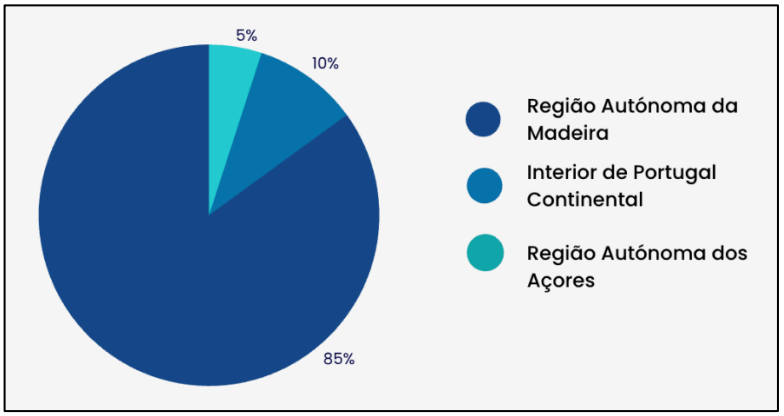
Gráfico 36 – Experiências migratórias no contexto familiar.



Fonte: QI “Deslocado” dos NAPA e “Mãe África” do Badoxa, elaboração própria.

Anexo 46:

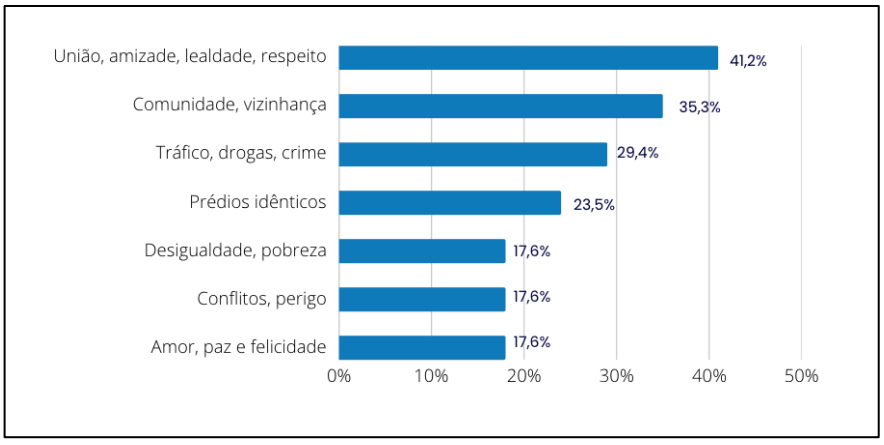
Gráfico 37 – Identificação da região de origem da "casa" representada na música *Deslocado*.



Fonte: QI "Deslocado" dos NAPA e "Mãe África" do Badoxa, elaboração própria.

Anexo 47:

Gráfico 38 – Representações e conceitos associados ao "bairro".[24]

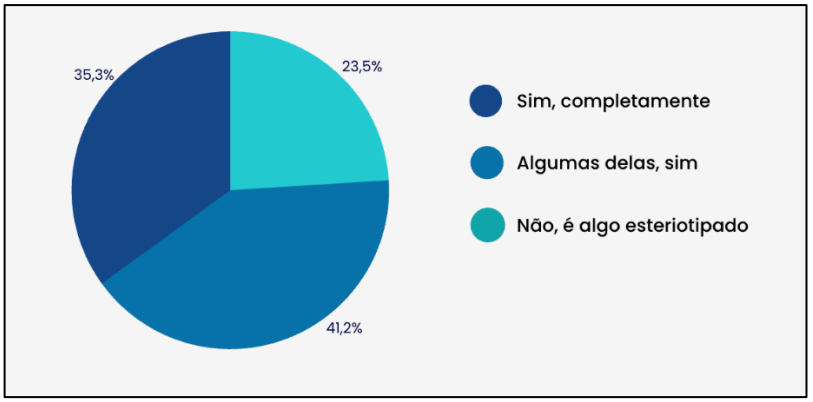


Fonte: QI "Chelas" da Sara Correia, elaboração própria.

[24] Nota: As percentagens representam a proporção de alunos que mencionou, pelo menos, uma expressão que se enquadra nas categorias acima apresentada. Como cada aluno podia apresentar três expressões e estas podiam pertencer a categorias diferentes, a soma das percentagens ultrapassa dos 100%.

Anexo 48:

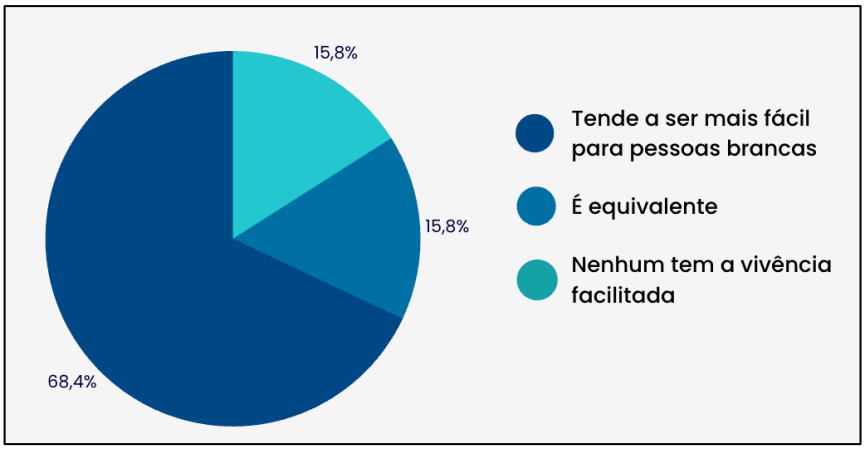
Gráfico 39 – Achas que a forma que a cantora descreve as formas de se apresentar, de falar e de se vestir tem relação com o bairro?



Fonte: QI "Chelas" da Sara Correia, elaboração própria.

Anexo 49:

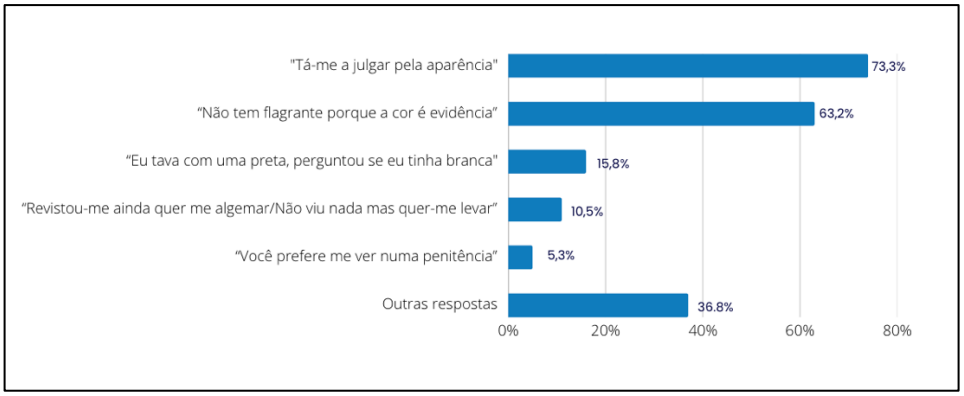
Gráfico 40 – Achas que a vivência de uma pessoa negra e de uma pessoa branca podem ser equivalentes?



Fonte: QI "Sr.Guarda" do Plutónio, elaboração própria.

Anexo 50:

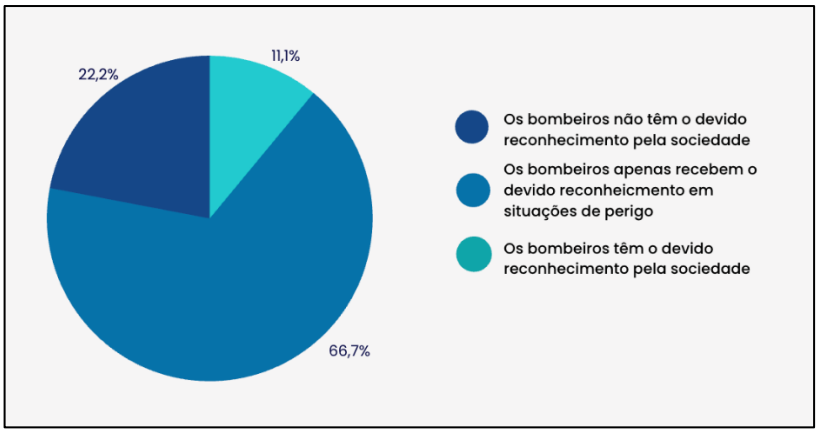
Gráfico 41 – Transcreve dois versos onde o Plutónio denuncia a discriminação racial por parte das autoridades.



Fonte: QI "Sr.Guarda" do Plutónio, elaboração própria.

Anexo 51:

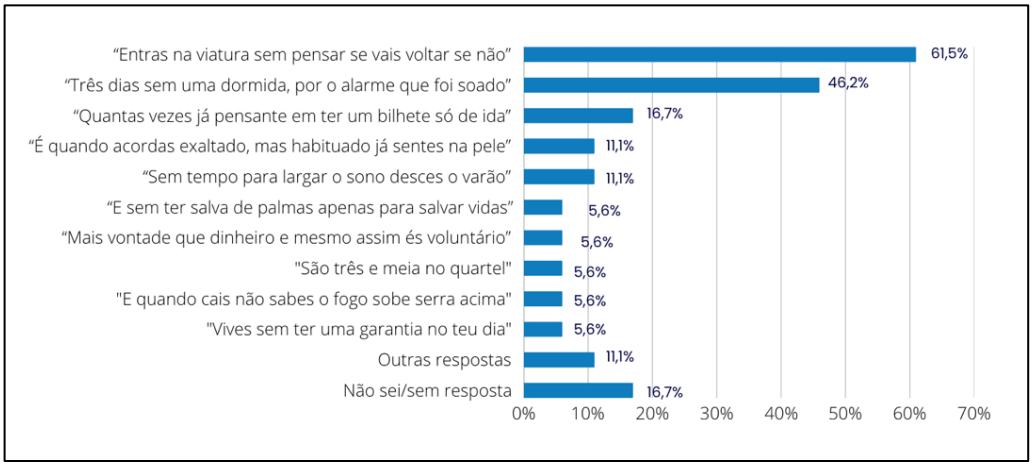
Gráfico 42 – Perceção do reconhecimento dos bombeiros.



Fonte: QI "Homem da Sirene" do Dillaz, elaboração própria.

Anexo 52:

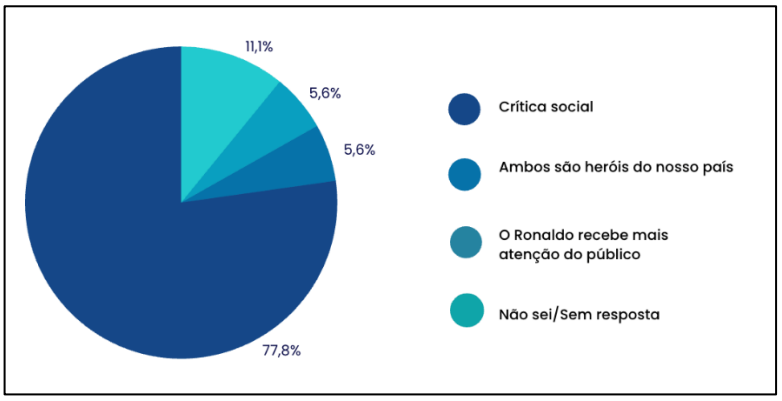
Gráfico 43 – Perceção sobre a dificuldade da profissão de bombeiro – transcrição de versos.



Fonte: QI "Homem da Sirene" do Dillaz, elaboração própria.

Anexo 53:

Gráfico 44 – Interpretação do verso "Tentem chamar o Ronaldo para apagar o fogo".



Fonte: QI "Homem da Sirene" do Dillaz, elaboração própria.