

**Prática de Ensino Supervisionada
em Ensino de Educação Musical em Ensino Básico**

Armando Luís Gonçalves Antunes

*Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para
a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*

Orientado por:
Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso

Bragança
2014

À minha “cara metade”

À minha família

e aos “Verdadeiros”

«In judging our progress as individuals we tend to concentrate on external factors such as one's social position, influence and popularity, wealth and standard of education. These are, of course, important in measuring one's success in material matters and it is perfectly understandable if many people exert themselves mainly to achieve all these. But internal factors may be even more crucial in assessing one's development as a human being. Honesty, sincerity, simplicity, humility, pure generosity, absence of vanity, readiness to serve others – qualities which are within easy reach of every soul – are the foundation of one's spiritual life. Development in matters of this nature is inconceivable without serious introspection, without knowing yourself, your weaknesses and mistakes.»

Nelson Mandela (1975)

From a letter to Winnie Mandela in Kroonstad Prison, dated 1 February 1975

AGRADECIMENTOS

Para que este trabalho tivesse chegado ao fim foi necessário a colaboração e o apoio de algumas pessoas.

Em primeiro lugar, quero aqui expressar o especial agradecimento ao Professor e Orientador de estágio Dr. Mário Cardoso.

Agradeço aos meus cooperadores de estágio, Professor Manuel Leitão e Professora Carla Simões.

Agradeço também aos meus colegas de turma e a todos aqueles que de alguma forma estiveram presentes neste trabalho.

Agradeço aqueles que me apoiaram e que me incentivaram no percurso desta caminhada.

RESUMO

O presente relatório tem como principal objetivo relatar as experiências de ensino/aprendizagem realizadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada vivenciada no Agrupamento de Escolas de Pedome, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Este relatório pretende fundamentar toda a intervenção ocorrida dentro da Prática de Ensino Supervisionada - PES, através de uma Teoria de Aprendizagem Musical sequencializada, assim como as orientações curriculares. Por outro lado, este relatório incide sobre o método de Investigação-Ação, levado a cabo ao longo da PES, sendo um estudo de uma situação de ordem educacional para melhorar a qualidade da ação dentro da mesma.

Na elaboração do mesmo, é feita uma descrição das experiências de ensino/aprendizagem vivenciadas. Por fim, são tecidas algumas considerações finais acerca da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente a sua participação para o exercício da atividade docente futura e os seus desafios futuros.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Música, Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, Experiências de Ensino/Aprendizagem, Sequência de Aprendizagem.

ABSTRACT

The present report has as main objective to tell the experiences of learning strategies along of Supervised Teaching Practice deeply lived in the Grouping of Schools of Pedome, under the master's degree in Teaching Musical Education in the Basic School. This report intends to base all the intervention of Supervised Teaching Practice - STP, through a Theory of Music Sequence Learning, as well as the curricular orientations. On the other hand, this report happens on the taken method of Investigation-Action, along the STP, being a study of a situation or an educational order inside to improve the quality of the action. In the elaboration of the same, it's made a description of the experience of learning strategies, as well as their reflections. Finally, some final considerations are weaved about STP, as the participation for the future exercise of the future teaching activity and his challenges.

Keywords: Supervised Teaching Practice, Music, Teaching Musical Education in the Basic School, Experiences of Learning Strategies and Learning Sequence.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

EM – Educação Musical

EB - Ensino Básico

Jl – Jardim de Infância

PES - Prática de Ensino Supervisionada

TIC -Tecnologias de Investigação e Comunicação

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

PAA – Plano Anual de Atividades

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

CEF – Curso de Educação e Formação

GAAF – Gabinete de Apoio ao Aluno e Família

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

QRD – Questionário de Recolha de Dados

QIP – Questionário de Intervenção Pedagógica

ÍNDICE

<i>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</i>	<i>XI</i>
<i>ÍNDICE DE FIGURAS</i>	<i>XV</i>
<i>ÍNDICE DE GRÁFICOS</i>	<i>XVII</i>
<i>ÍNDICE DE TABELAS</i>	<i>XVIII</i>
<i>INTRODUÇÃO</i>	<i>I</i>

PARTE I

ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO I

ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

<i>1.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada</i>	<i>7</i>
<i>1.2. Caracterização do Contexto Educativo</i>	
<i>1.2.1. Contextualização do Meio Escolar.</i>	
<i>1.2.1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>11</i>
<i>1.2.1.2. 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>12</i>
<i>1.2.2. Caracterização da Escola</i>	
<i>1.2.2.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>13</i>
<i>1.2.2.2. 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico</i>	<i>16</i>
<i>1.2.3. Caracterização da Turma</i>	
<i>1.2.3.1. 2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>17</i>
<i>1.2.3.2. 3.º Ciclo do Ensino Básico</i>	<i>18</i>

PARTE II

INTERVENÇÃO, INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CAPÍTULO II

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL

<i>2.1. Sequência de Aprendizagem: Uma Problemática Educativa</i>	
<i>2.1.1. Contextualização Histórica</i>	<i>25</i>
<i>2.1.2. Teoria de Aprendizagem Musical</i>	<i>33</i>
<i>2.1.3. Discriminação e Inferência</i>	<i>39</i>

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. <i>Problemática</i>	45
3.2. <i>Modelo de Investigação-ação</i>	49
3.3. <i>Objectivos gerais</i>	51
3.4. <i>Plano de ação</i>	
3.4.1. <i>Planificação, Intervenção e Avaliação</i>	52
3.5. <i>Técnicas e instrumento de recolha dos dados</i>	
3.5.1. <i>Notas de Campo</i>	53
3.5.2. <i>Observação Participante</i>	53
3.5.3. <i>Questionário</i>	54
3.5.4. <i>Registo Audiovisual</i>	55
3.6. <i>Análise dos dados</i>	56

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. <i>Experiência Profissional 1º Ciclo</i>	
4.1.1. <i>Experiências de Ensino/Aprendizagem</i>	59
4.2. <i>2.º Ciclo do Ensino Básico</i>	
4.2.1. <i>Experiências de Ensino/Aprendizagem</i>	61
4.2.2. <i>Análise e Discussão dos Dados</i>	71
4.3. <i>3.º Ciclo do Ensino Básico</i>	
4.3.1. <i>Experiências de Ensino/Aprendizagem</i>	83
4.3.2. <i>Análise e Discussão dos resultados</i>	91
<i>CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	95
<i>BIBLIOGRAFIA</i>	99
<i>ANEXOS</i>	105

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1 - Concelho de Vila Nova de Famalicão</i>	12
<i>Figura 2 - Concelho de Fafe</i>	13
<i>Figura 3 - Sede de Agrupamento de Arões</i>	14
<i>Figura 4 – Centro Escolar de Sande</i>	15
<i>Figura 5 – Escola Integrada de Pedome, Sede de Agrupamento</i>	16
<i>Figura 6 - Conceito de Aprendizagem</i>	28
<i>Figura 7 - Triângulo de Lewin</i>	50
<i>Figura 8 - Espiral de ciclos da investigação-ação</i>	51
<i>Figura 9 - Apresentação das Janeiras</i>	60
<i>Figura 10 - Poema de S. Martinho/Sopa de Letras</i>	64
<i>Figura 11 - Padrão rítmico</i>	64
<i>Figura 12 - Poema, O meu guarda-chuva</i>	65
<i>Figura 13 - Padrão tonal</i>	65
<i>Figura 14 - Pó de Estrelas</i>	66
<i>Figura 15 - Natal Africano</i>	67
<i>Figura 16 - Orquestração do tema</i>	67
<i>Figura 17 - The winding stairs</i>	68
<i>Figura 18 - Torradinhas com manteiga</i>	69
<i>Figura 19 - Exemplos de padrões</i>	69
<i>Figura 20 - Orquestração do tema</i>	70
<i>Figura 21 - Pedro e o Lobo</i>	70
<i>Figura 22 - Atividades que mais gostam de fazer</i>	80
<i>Figura 23 - Queima do Judas</i>	85
<i>Figura 24 - Orquestração do tema</i>	86
<i>Figura 25 - Padrão rítmico</i>	86
<i>Figura 26 - No alto daquela serra</i>	87
<i>Figura 27 - Ensaio do tema</i>	87

<i>Figura 28 - Orquestração do tema</i>	88
<i>Figura 29 - Padrão rítmico</i>	88
<i>Figura 30 - Padrão tonal</i>	88
<i>Figura 31 - Partitura do tema</i>	89
<i>Figura 32 - Paisagem sonora</i>	90
<i>Figura 33 - Apresentação pública</i>	92

ÍNDICE DE GRÁFICOS

<i>Gráfico 1</i> - Distribuição dos alunos por género.....	17
<i>Gráfico 2</i> – Distribuição dos alunos por escalão.....	17
<i>Gráfico 3</i> – Zona de residência	18
<i>Gráfico 4</i> – Meio de deslocação	19
<i>Gráfico 5</i> – Futura profissão	19
<i>Gráfico 6</i> - Profissão dos pais.....	20
<i>Gráfico 7</i> - Profissão das mães.....	20
<i>Gráfico 8</i> - Habilitações dos pais	20
<i>Gráfico 9</i> - Classificações finais.....	73
<i>Gráfico 10</i> - Tópico 1	73
<i>Gráfico 11</i> - Tópico 2.....	74
<i>Gráfico 12</i> - Tópico 3.....	74
<i>Gráfico 13</i> - Tópico 4.....	75
<i>Gráfico 14</i> - Conceitos base musicais.....	75
<i>Gráfico 15</i> - Conceitos rítmicos.....	76
<i>Gráfico 16</i> - Conceitos Melódicos	76
<i>Gráfico 17</i> - O que mais gostam de fazer	77
<i>Gráfico 18</i> - O que menos gostam de fazer.....	78
<i>Gráfico 19</i> - Atividades que tiveram mais dificuldades	79
<i>Gráfico 20</i> - O que mais gostaram de fazer nas aulas de Música.....	80

ÍNDICE DE TABELAS

<i>Tabela 1</i> - Sequência de Aprendizagem do Conteúdo Tonal.....	34
<i>Tabela 2</i> - Sequência de Aprendizagem do Conteúdo Rítmico.....	35
<i>Tabela 3</i> - Tipos de Aprendizagem.....	40
<i>Tabela 4</i> - Categorias Quantitativas	73
<i>Tabela 5</i> - Categorias Apuradas.....	77
<i>Tabela 6</i> - Categorias Apuradas.....	78
<i>Tabela 7</i> - Categorias Apuradas.....	78
<i>Tabela 8</i> - Categorias Apuradas.....	79

INTRODUÇÃO

O relatório apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, foca aspetos relacionados com o contexto educativo onde foi desenvolvida a Prática Educativa Supervisionada – PES, e pretende descrever aspetos de docente a partir das orientações curriculares e os principais contributos pedagógicos que suportam a Prática Educativa de Educação Musical no Ensino Básico.

No decurso de duas partes e quatro capítulos, pretende-se apresentar certos princípios orientadores da Prática Educativa no Ensino da Música e relatar as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas. O relatório apresentado procura, por outro lado, aplicar conhecimentos adquiridos nas diferentes unidades curriculares constituintes no Mestrado referente.

No primeiro capítulo pretende-se refletir sobre a Organização da Prática de Ensino Supervisionada. O referido capítulo procura abordar uma breve caracterização sobre a Organização da Prática de Ensino Supervisionada no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, de forma a mencionar o seu enquadramento legal e expor diretrizes referenciadas pelo Ministério da Educação e Ciência, bem como o Plano de Organização Curricular e Programas, assim como a organização do estágio. Foram apresentadas algumas considerações, no que diz respeito à contextualização do meio escolar e às práticas desenvolvidas.

Este relatório inicia com uma breve caracterização do contexto educativo, uma apresentação sobre a contextualização do Meio Escolar do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, segue-se uma breve caracterização das instituições onde o estágio profissional decorreu e por fim, uma caracterização das turmas envolvidas. Foram referenciadas, neste relatório as finalidades e objetivos, conteúdos, linha metodológica e critérios de avaliação no que diz respeito ao Programa de Educação Musical integrado na publicação do volume Organização Curricular e Programas.

O segundo capítulo, faz referência ao quadro teórico e conceptual, desenvolvendo uma apresentação sobre a contextualização histórica da sequência de aprendizagem, refletindo sobre esta problemática através da Teoria de Desenvolvimento Musical, este capítulo termina com uma breve apresentação sobre

os dois tipos de aprendizagem patentes nesta abordagem teórica, por Discriminação e por Inferência.

O terceiro capítulo, é dedicado ao método e os modelos de investigação-ação, objectivos gerais e planos de ação. Segue-se uma referência sobre a planificação do docente, intervenção e avaliação. Apresenta-se em sequência as técnicas e instrumento de recolha de dados, refletindo sobre as notas de campo que foram utilizadas ao longo de toda a PES, são tecidas algumas considerações sobre a observação participativa e questionário, bem como o registo audiovisual e análise dos dados. Por fim, é apresentado o quarto capítulo, a descrição da análise e discussão dos resultados do 2.º e 3.º Ciclos. Em qualquer prática letiva, é importante uma atitude investigativa, uma grande quantidade de investigações em educação, sobretudo dentro do processo ensino/aprendizagem, envolve a sala de aula com a intenção de obter respostas a questões gerais, para, dessa forma saber qual o método de ensino mais eficiente, sempre no sentido de melhorar a aprendizagem e as atitudes, dentro de um determinado contexto.

Finalmente, são apresentadas as considerações finais com o principal objetivo de focalizar e fundamentar os aspetos mais cruciais ao longo da PES.

PARTE I

ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO I

ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada

Este capítulo pretende apresentar a organização da Prática de Ensino Supervisionada no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, por outro lado, faz referência ao enquadramento legal que traça as diretrizes divulgadas a nível macro, pelo Ministério da Educação, e por fim referir o plano de organização curricular e programas, assim como a organização do estágio.

Esta Prática de Ensino Supervisionada só faz referência ao 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, não incluindo o 1.º ciclo, pelo facto de, em consonância com os regulamentos do Instituto Politécnico de Bragança, ter sido obtida a dispensa a este ciclo do Ensino Básico. Isto implica ter lecionado pelo menos cinco anos letivos no 1.º ciclo do Ensino Básico. Contudo, irão ser feitas algumas considerações, quer no que diz respeito à contextualização do meio escolar, quer às práticas aí desenvolvidas, organizadas de forma cronológica, de acordo com o professor orientador (ver anexo 1)¹.

A intervenção pedagógica decorreu de acordo com que estava definido pelas entidades competentes, tendo as primeiras aulas um carácter interlocutório, consistindo unicamente na observação e cooperação em aulas realizadas pela professora cooperante à turma onde será realizada a intervenção. Este período de observação foi essencial e importante, na recolha de informação quer a nível de conhecimento musical, quer a nível de dinâmica de grupo, no sentido de uma planificação melhor realizada, e ao mesmo tempo efetuar uma abordagem pedagógica mais eficaz. A intervenção pedagógica no 2.º e 3.º ciclo do Ensino Básico teve por base na sua organização e planificação os documentos curriculares de referência, Programa de Educação Musical para o 2.º Ciclo, o Programa Nacional para o 3.º Ciclo e o Plano Anual de Atividades - PAA.

Desta forma, ao ter por base os documentos curriculares acima referidos, achou-se por bem fazer uma pequena e pertinente descrição das linhas orientadoras aí referidas.

Com isto, o Plano Anual de Atividades, é um documento orientador em que constitui a atividade escolar ao longo do ano. De acordo com o Decreto-lei n.º 75/2008, as escolas são obrigadas a construir o seu Projeto Educativo enquanto

¹ Plano de Intervenção

documento regulador da sua autonomia. O Plano Anual ou Plurianual de Atividades é entendido como documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão do Agrupamento, que define, em função do Projeto Educativo, os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades e que procede identificação dos recursos envolvidos, não pode circunscrever-se ao registo de um conjunto de tarefas a levar a cabo pela comunidade escolar, num espírito de voluntariado, mas sim a uma ação concertada, tendo como horizonte o cumprimento do Projeto Educativo. O valor intrínseco do Plano Anual de Atividades reside, não no número de atividades que promove, mas sim no contributo real para aprendizagens efetivamente conseguidas.

No que diz respeito ao Programa de Educação Musical para o 2.º Ciclo do Ensino Básico, publicado no volume II da «Organização Curricular e Programas», tem integrado as componentes essenciais, mais precisamente finalidades e objetivos, conteúdos, linha metodológica e critérios de avaliação. Tudo isto, pode ser resumido como os princípios básicos do programa. Desta forma, o Programa de Educação Musical do 2.º ciclo do Ensino Básico refere que, *«pela sua natureza prescritiva, devem pautar obrigatoriamente o trabalho do professor.»* (Educação 1991:1).

No Plano de Organização do Ensino, a aprendizagem é vista como uma natureza teórico-prática da disciplina, o que aconselha a organização de uma sessão de 2 tempos, destinada a experiências musicais, dinamização dos trabalhos de grupos corais e instrumentais, bem como de audições musicais comentadas; e outra de 1 tempo para a área de formação musical teórica. Tendo em conta as condições específicas de cada turma e escola prevê-se:

- 5º ano-nível I a nível VI
- 6º ano-nível VII a nível XII

O Programa de Educação Musical do 2.º ciclo do Ensino Básico encontra-se organizado por níveis de espiral pelo que se pressupõe que cada nível envolva um campo de compreensão musical mais alargado e mais complexo. Contudo, como toda a aprendizagem é cumulativa e evolutiva, todas as ideias musicais de um nível são integradas e alargadas aos níveis seguintes. É também importante salientar que o ensino-aprendizagem deve ser aberto, não restritivo, isto é, permanentemente suscetível de ser acrescentado com novas informações segundo a sensibilidade do professor e os interesses dos alunos. Para que o aluno faça uma apropriação criativa

dos conceitos musicais, o seu desenvolvimento far-se-á através de experiências individuais e coletivas que abranjam as três grandes áreas: Composição, Audição e Interpretação.

Relativamente à Planificação Anual de Educação Musical do 7.º Ano, esta prevê todas as atividades escolares no âmbito da disciplina durante um ano lectivo, tendo por objectivo tornar o ensino mais integrado, eficiente e com sentido de continuidade. A planificação anual apresentada, foi concebida pelo grupo disciplinar no início do ano lectivo. Os conteúdos programáticos previstos para o 3.º ciclo do ensino básico estão divididos em dois módulos diferentes. O primeiro módulo integra domínios e conteúdos tais como: memórias e tradições; músicas e conjuntos de diferentes regiões; códigos e convenções existentes em diferentes regiões e instrumentos e danças tradicionais de diferentes regiões. O segundo módulo tem como domínios e conteúdos: música e tecnologias; sons acústicos e eletrónicos; códigos e convenções existentes em diferentes estilos; história da gravação sonora; técnicas de gravação e software musical; tecnologias Midi¹.

O objetivo principal de um programa nacional é alicerçar o sentido principal de uma comunidade, ao desenvolver um conjunto de valores comuns pela via do desenvolvimento, de experiências escolares ajustadas e comuns a todos. Programa e programação são por isso, duas fases seguidas e interligadas no desenvolvimento curricular. Tratando-se de uma relação com dinâmica, sendo os limites e conteúdo estabelecidos pelo grau de autonomia de cada escola, em relação à sua maneira como interpreta e ao desenvolvimento didático do currículo centralizado. A relação entre programa e programação, em cada unicidade curricular e territorialização do ensino, apresenta um dos pontos-chave para a inovação educativa, a contextualização e protagonismo de cada escola de um modo particular de fazer o ensino. As escolas são uniformizadas, salvo alguns pontos pouco relevantes (Zabalza, 1998; Reynolds, Skilbeck, 1976).

A programação representa o principal instrumento para permitir que um projeto geral, o que constitui os programas nacionais, consiga descer às situações concretas por cada escola, dentro de uma determinada circunstância geográfica e social, com um determinado corpo docente e com alunos e estruturas singulares. Sendo assim, a programação é um conjunto de operações que os professores levam a

¹ Musical Instrument Digital Interface

cabo para organizar de uma forma concreta a atividade didática, ao mesmo tempo, pôr em prática as experiências de aprendizagem que constituirão o currículo efetivo seguido pelos alunos (Zabalza, 1998).

1.2. Caracterização do Contexto Educativo

1.2.1 Contextualização do Meio Escolar

1.2.1.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

Ao longo de cinco anos de experiência profissional, foram várias as escolas do Ensino Básico onde se deu essa prática letiva, desta forma, essas escolas do 1.º ciclo do Ensino Básico encontram-se dentro do Concelho de Fafe, pertencentes ao Agrupamento de Escolas de Fafe e ao Agrupamento de Escolas Padre Joaquim Flores. Dentro do Conselho do Marco de Canaveses integradas as escolas estão integradas no Agrupamento Vertical de Sande.

O Agrupamento de escolas de Fafe, e o Agrupamento de escolas Padre Joaquim Flores, estão integrados numa cidade jovem, no quadro de um concelho cujas raízes remontam a tempos antigos. Por aqui andaram civilizações, como os lusitanos e os romanos, que moldaram alguns dos recantos desta terra.

Em 1513, o Rei D. Manuel concedeu foral ao Concelho de Montelongo, antiga designação de Fafe, que no século XIX ascende a vila e em 1986 é elevada a cidade como reconhecimento do surto de progresso a vários níveis ocorrido após o 25 de Abril. O Concelho de Fafe, é constituído por 36 freguesias e tem uma população de cerca de 50 mil habitantes, sendo a maioria da população ativa do concelho trabalhadores na indústria, mas também se dispersa pelo comércio, serviços e agricultura. Este meio escolar foi o mais vivenciado, uma vez que foram lecionados quatro anos letivos distribuídos pelos dois Agrupamentos referidos.

A escola de Ensino Básico do 2.º e 3.º ciclo de Sande está implantada no lugar de Cristóvão, freguesia de Sande, concelho de Marco de Canaveses, serve até ao 9º ano de escolaridade as freguesias de Ariz, Magrelos, S. Lourenço do Douro, Sande, Penhalonga, Manhuncelos, Paços de Gaiolo e Paredes de Viadores (Projeto Curricular).

Relativamente ao meio socioeconómico e cultural, Marco de Canaveses foi identificado como o concelho do distrito do Porto com um índice de abandono escolar mais elevado. Podemos afirmar que se trata de um concelho em que o papel fundamental da escola na formação individual e na construção social para o desenvolvimento não é valorizado, pelo que as famílias promovem a entrada dos alunos no mercado de trabalho prematuramente e a troca de baixos salários. A grande

ruralidade da região que abrange o Agrupamento justifica o decréscimo populacional devido, essencialmente, aos movimentos migratórios de jovens casais. Presentemente, registam-se também muitas situações de famílias monoparentais, devido à emigração do pai ou chefe de família sobretudo para Espanha e Angola, e ainda um elevado índice de desemprego, que tem ocasionado muitos pedidos de reposicionamento no que concerne aos escalões da ação social escolar (Projeto Curricular).

1.2.1.2. 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico

A área geográfica do Agrupamento da Escola Integrada de Pedome, engloba onze freguesias, Pedome, Riba D’Ave, Oliveira São Mateus, Delães, Bairro, Carreira, Bente, Novais, Ruivães, Castelões e Oliveira Santa Maria. De forma geral a população residente nesta área, dedica-se principalmente à indústria têxtil, à construção civil e à restauração. Para além disso, é uma zona marcada pelo caráter agrícola numa perspetiva familiar, sendo ainda cultivadas pequenas propriedades. É uma região, que como todo o Vale do Ave sofre há vários anos com a crise industrial no sector têxtil (Projeto Educativo).



Figura 1 - Concelho de Vila Nova de Famalicão

1.2.2. Caracterização da Escola

1.2.2.1. - 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Agrupamento de Escolas Padre Joaquim Flores em Revelhe, foi constituído no ano lectivo 1999/2000, e está sediado na EBI/JI Pe. Joaquim Flores na freguesia de Revelhe. O Agrupamento comporta todas as Escolas e Jardins de Infância das dezoito freguesias da nossa vasta área geográfica, localizadas na parte norte do concelho de Fafe: Agrela, Freitas, Serafão, Vila Cova, Travassós, Vinhós, Queimadela, Felgueiras Gontim, Aboim, Pedraído, Varzeacova, Moreira de Rei, Ribeiros, Estorãos, Monte, Revelhe e Medelo (Projeto Curricular).



Figura 2 - Concelho de Fafe

Este Agrupamento está inserido dentro de uma estrutura social, que é refletida de forma muito marcada nas desigualdades, na pobreza e em outros problemas sociais dentro do seio escolar. Esta é uma vasta área do concelho, predominantemente rural, e uma considerável fonte de receita dos habitantes, vivem ainda da agricultura e da pastorícia, tal como da construção civil. Nas freguesias mais próximas da cidade coabita a indústria têxtil e de confecção, atualmente numa fase de declínio, com o sector terciário. Dado que muitos dos habitantes desta zona não têm condições razoáveis de sobrevivência, muitos optaram pela emigração para países europeus registando-se assim uma forte desertificação em determinadas freguesias do interior (Projeto Educativo).

O Agrupamento de Escolas de Arões está sediado na freguesia de Arões Santa Cristina, no concelho de Fafe, distrito de Braga, atualmente está inserido no Mega Agrupamento das Escolas de Fafe. Foi constituído no ano lectivo 2006-2007 e abrange a área geográfica correspondente a quatro freguesias da zona sudoeste do

concelho de Fafe, sendo estas, Arões São Romão, Arões Santa Cristina, Cepães e Fareja. O Agrupamento é constituído por cinco unidades educativas: Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos de Arões, Sede do Agrupamento, e as Escolas Básicas do 1.º ciclo e Jardim de Infância (EB1/JI) de Ferreiros, Cepães, Monte e Fareja.

No que concerne às instalações, o parque escolar está em bom estado de conservação, existem três bibliotecas integradas na Rede de Bibliotecas Escolares: a da Escola-Sede, a de EB1/JI de Ferreiros e a de EB1/JI de Cepães e existem dois auditórios: o da Escola-Sede e o da EB1/JI de Cepães.

A população do Agrupamento era constituída por 940 alunos distribuídos pela educação pré escolar (120 crianças/7 grupos), 1.º ciclo (369 alunos/19 turmas), 2.º ciclo (162 alunos/8 turmas), 3.º ciclo (241 alunos/12 turmas), curso de educação e formação de tipo 2 – Serviço Bar e Mesa (16 alunos/1 turma) e curso de educação e formação de adultos de tipo 3 (32 formandos/2 turmas). O Agrupamento contém 531 discentes (65%) a beneficiar de auxílios económicos no âmbito da Ação Social Escolar (28% no escalão A e 37% no escalão B). O quadro do pessoal docente é constituído por 110 elementos, dos quais 59 pertencem ao quadro do Agrupamento, 19 pertencem ao quadro de zona pedagógica e 32 são contratados. O pessoal não docente é constituído por 37 elementos, 32 dos quais são assistentes operacionais e cinco assistentes técnicos (Projeto Educativo).



Figura 3 - Sede de Agrupamento de Arões

O Agrupamento de Escolas de Sande foi criado no ano letivo 1999-2000. A população escolar é proveniente de diversas freguesias do concelho do Marco de Canaveses, distrito do Porto. Atualmente é constituído por vinte e um estabelecimentos de educação e ensino: doze Jardins de Infância, oito Escolas Básicas com 1.º ciclo e a Escola Básica com 2.º e 3.º ciclos de Sande, sendo esta

Escola-Sede. Este agrupamento integra o Programa dos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), desde 2009.

De acordo com os dados do Agrupamento, a população escolar totaliza 1354 crianças/alunos: 247 na Educação Pré-Escolar (13 grupos), 422 no 1.º ciclo (21 turmas); 227 no 2.º ciclo (11 turmas), 413 no 3.º ciclo do ensino regular (19 turmas); 34 no Programa Integrado de Educação e Formação (duas turmas PIEF) e 11 nos Percursos Curriculares Alternativos (uma turma).

De acordo com o perfil do Agrupamento, cerca de 98% dos alunos são de nacionalidade portuguesa e 50% têm computador com ligação à internet em casa. Dos alunos que frequentam o Agrupamento, 55% não usufruem de auxílios económicos, no âmbito da ação social escolar.

O corpo docente é constituído por 119 profissionais, sendo 61% dos docentes dos quadros. A experiência profissional é significativa, pois 81% lecionam há mais de 10 anos. O pessoal não docente, composto por 30 elementos, é estável, já que 100% possuem contrato de trabalho em funções públicas por tempo indeterminado. Os indicadores relativos à formação académica dos pais dos alunos permitem verificar que 2% têm formação superior e 8% formação secundária e superior. Quanto à ocupação profissional, 7% dos pais exercem atividades profissionais de nível superior e intermédio (Projeto Educativo).



Figura 4 – Centro Escolar de Sande

1.2.2.2. 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico

O Agrupamento de Escolas de Pedome foi constituído no ano letivo 2000-2001, sendo reestruturado em 2007-2008, fica situado na freguesia de Pedome no Concelho de Vila Nova de Famalicão, Distrito de Braga. Este Agrupamento é constituído por dezasseis unidades educativas, entre as quais cinco são de Educação Pré-Escolar, seis são Escolas Básicas do 1.º ciclo, quatro Escolas Básicas do 1.º ciclo e Educação Pré-Escolar e uma Escola Básica Integrada, sede de Agrupamento, com 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico.

Este Agrupamento, no ano letivo 2012-2013 era composto por 1641 alunos, distribuídos desde o ensino Pré-Escolar, até ao 3.º ciclo, incluindo 15 alunos de uma turma de um Curso de Educação e Formação (CEF). Tem um corpo docente de 173 professores, estruturados em 6 departamentos (Educação Pré-Escolar, Primeiro Ciclo, Ciências Exatas, Ciências Sociais e Humanas, Línguas, Expressões), 6 técnicos especializados, dois deles responsáveis pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF – 1 psicólogo e 1 educóloga) e 80 membros do pessoal não docente, considerando técnicos superiores, assistentes técnicos e assistentes operacionais. Os estabelecimentos que constituem o Agrupamento estão dispersos por 10 freguesias e apresentam diversas tipologias e estados de conservação, sendo que alguns se encontram degradados e sem espaços adequados a prática de Educação Musical, para bibliotecas escolares e para a prática da atividade física e desportiva (Projeto Educativo).



Figura 5 – Escola Integrada de Pedome, Sede de Agrupamento

1.2.3. Caracterização da Turma

1.2.3.1 2.º Ciclo do Ensino Básico

A turma era constituída por vinte e cinco alunos, sendo 13 alunos do sexo masculino e os restantes 12 do sexo feminino (gráfico 1), com idades compreendidas entre os 10 e os 12 anos.

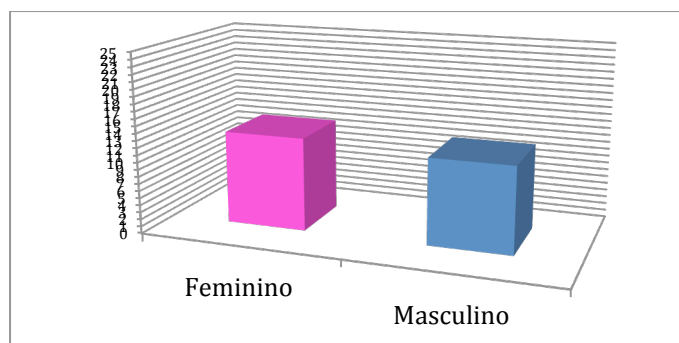


Gráfico 1 - Distribuição dos alunos por género

O que se pode apurar, em relação o apoio social, como indica o gráfico 2, é que dos 25 alunos 12 tinham apoio da ASE, 4 alunos abrangidos pelo escalão A, e os restantes 8 pelo escalão B. Com isto, ao apurar que quase metade da turma tem apoio social, podemos dizer que é um reflexo do contexto em que vive o meio envolvente marcado pelo desemprego.

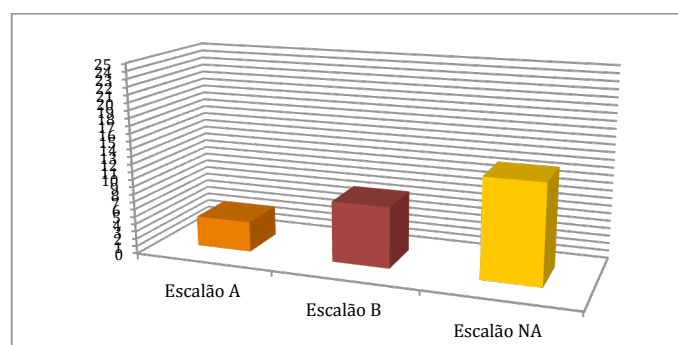


Gráfico 2 - Distribuição dos alunos por escalão

Relativamente à problemática da indisciplina, existe a necessidade de o professor estar atento à dinâmica da turma, à sua cultura e à sua estrutura, proporcionando o seu desenvolvimento positivo. O que faz a diferença dos professores mais eficazes é o ênfase colocado na prevenção dos problemas

associados e uma boa gestão da sala de aula (Estrela, 1992). Os fatores de indisciplina manifestaram-se com uns professores e com outros não, significa que o professor deve assumir uma quota parte da responsabilidade, e não atribuí-la totalmente ao aluno. Por vezes, o professor ao utilizar um método explosivo, pela preocupação em cumprir o programa ou por receio de proporcionar um clima muito liberal, inibe a manifestação de necessidades básicas do aluno, em que o desejo de autonomia e o confronto de ideias assumem particular importância (Amado, 2000).

Se um professor se quer assumir como um agente de desenvolvimento pessoal e interpessoal dos alunos, deve atender às necessidades de autonomia e interação dos próprios, o professor não deverá procurar somente os comportamentos de indisciplina manifestados pelos alunos, mas também deverá identificar os motivos desses comportamentos, de forma a utilizar estratégias de intervenção cognitivo-motivacionais (Jesus, 1996).

1.2.3.2 3.º Ciclo do Ensino Básico

A turma era constituída por vinte e dois alunos, sendo que devido à divisão a própria pelas duas disciplinas, Música e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC), na minha Prática de Ensino Supervisionada, foi me confinada a primeira metade da turma, o que globaliza um total de onze alunos, seis elementos do sexo feminino e cinco elementos de sexo masculino. As idades dos discentes andam entre os doze e os catorze anos. No meu entender esta turma é bastante homogénea, com bom índice de comportamento.

Relativamente à sua zona de residência, são maioritariamente provenientes da freguesia de Oliveira Santa Maria, apenas dois alunos residem na freguesia de Pedome.

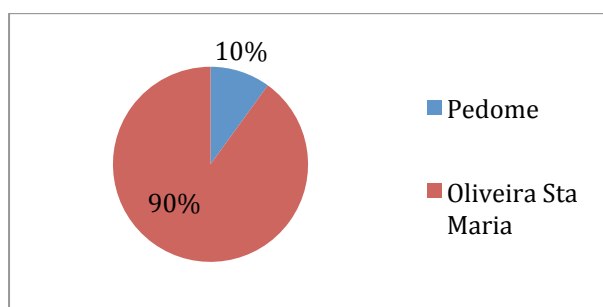


Gráfico 3 – Zona de residência

No que diz respeito ao meio de transporte utilizado no seu acesso à escola, mais de metade da turma utilizava o autocarro escolar, sendo o carro o segundo meio de transporte mais utilizado e de seguida o recurso ao táxi, por fim apenas 5% dos alunos deslocavam-se a pé nas deslocação para a escola.

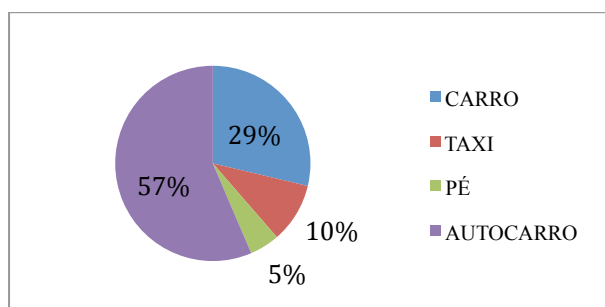


Gráfico 4 – Meio de deslocação

À questão efetuada, qual a futura profissão que gostariam de exercer no futuro, as respostas foram variadíssimas, mas o que é constatável no gráfico 5, é uma grande parte dos alunos não sabe, ou até ainda nem sequer pensou no assunto.

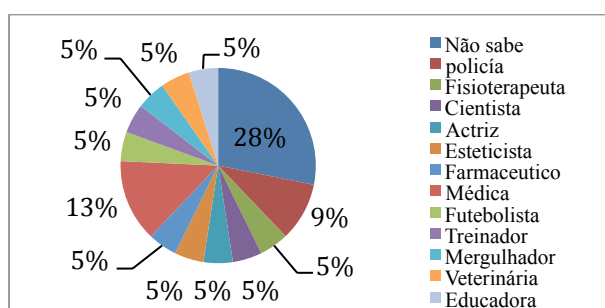


Gráfico 5 – Futura profissão

Nos dois gráficos seguintes, podemos constatar o que já foi dito relativamente à caracterização do meio social, em que se encontra este agrupamento. No caso dos pais as profissões divergem entre várias áreas profissionais, mas mesmo assim o maior grupo pertence ao sector têxtil. Relativamente à atividade profissional dominante ligada ao sector industrial, principalmente no que refere à atividade profissional das mães.

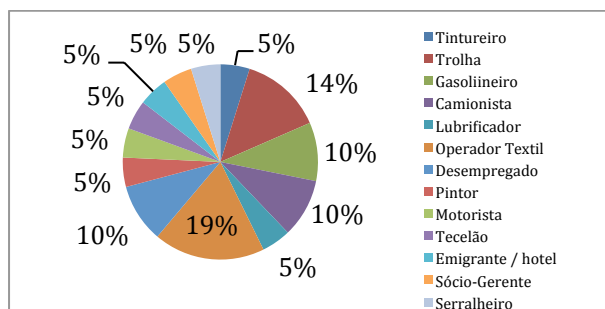


Gráfico 6 - Profissão dos pais

No que concerne à atividade profissional dominadora, esta encontra-se ligada ao sector industrial, tendo em conta que o conjunto das duas profissões mais presentes estão ligadas ao sector têxtil, com 48%.

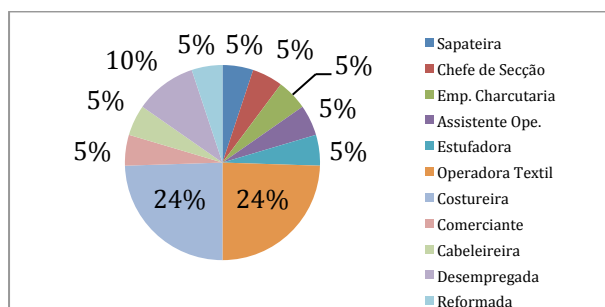


Gráfico 7 - Profissão das mães

No que diz respeito às habilitações dos pais, podemos constatar que, só encontramos habilitações referentes ao 12.º ano do Ensino Secundário apenas entre as mães, para além de só três destas possuírem essa habilitação.

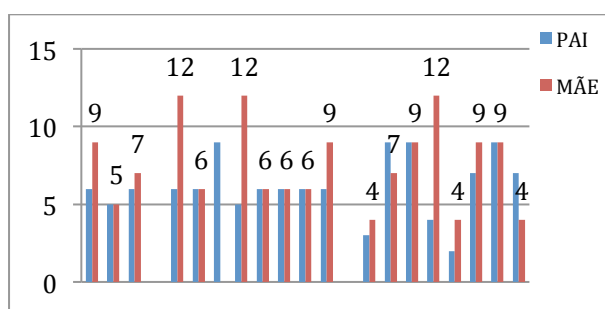


Gráfico 8 - Habilitações dos pais

PARTE II

INTERVENÇÃO, INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CAPÍTULO II

SEQUÊNCIA DE APRENDIZAGEM MUSICAL

2.1. Sequência de Aprendizagem: Uma Problemática Educativa

2.1.1. Contextualização Histórica

A sequência de aprendizagem é um tema de análise de diversos trabalhos sobre educação desde, pelo menos, o século XVII. João Amos Comenius (1592-1679) na sua obra publicada em 1632, refere que o professor, ao ensinar determinada matéria, deve ter em conta determinadas situações, entre elas, explicar primeiro os princípios gerais e introduzir mais tarde os detalhes, refere ainda que a passagem de um assunto ou tópico do conteúdo abordado, só deve ser feito quando o aluno já tiver aprendido o anterior. Para este autor, estas práticas, são didáticas de um professor que tem como foco, na sua prática, a aprendizagem do aluno (Haydt, 2006).

Comenius (2001), refere que as escolas do seu tempo pecavam de duas formas, ao não aproveitar o momento certo para exercitar as inteligências, defendendo a instrução na idade juvenil, por outro lado, a falta de cuidado na organização dos exercícios, de modo que eles se desencadeassem todos gradualmente, segundo uma regra fixa.

Este autor, já no seu tempo, realça a problemática da sequencialização, ao afirmar que, «*a natureza não dá saltos, mas procede gradualmente*» (Comenius, 2001:225), a formação passa por etapas, as quais não podem ser ultrapassadas, para além disso, cada etapa não tem só o seu momento preciso, mas também uma série de graus imutáveis introduzidos gradualmente (Comenius, 2001).

Segundo Haydt (2006), Comenius (1592-1679), enfatizava o processo indutivo como forma de alcançar o conhecimento generalizado. Para este autor, o método indutivo é o que mais se adequa à natureza humana. Comenius (2001), defende num dos seus fundamentos, para ensinar e aprender com facilidade, que as coisas devem ser ensinadas do mais fácil para o mais difícil, sendo essa a forma da natureza ao caminhar.

Heinrich Pestalozzi (1746-1827), contribuiu de tal forma, que ainda podemos encontrar na pedagogia moderna algumas das suas bases pedagógicas (Haydt, 2006). A linha pedagógica desenvolvida por este autor, tem como principal objetivo favorecer o desenvolvimento físico, intelectual e moral do aluno, através da vivência de experiências selecionadas e graduadas. Para atingir esse objetivo, elaborou um método, que tinha por base, o trabalho educativo, e organizou atividades

sequenciadas, vivenciadas pelo aluno de forma progressiva. Este método tinha como características:

- apresentar o conhecimento através de elementos simples e concretos, com o intuito de estimular a compreensão;
- utilizar o processo de observação ou percepção pelos sentidos, o que denominava de intuição;
- fixar o conhecimento através de uma série progressiva de exercícios progressivos (Haydt, 2006).

De acordo com Bruhlmeier, « *Um bom professor é um mestre construtor que ergue cuidadosamente o edifício a pedra à pedra.*»¹ (2010:71). Sendo um dos conceitos chave da teoria Pestalozzi (1746-1827), este conceito pretende deixar claro o princípio de acumulação sem deixar lacunas ou ausências, o mesmo será dizer sem deixar nada para trás, ao que podemos chamar o princípio de coerência. As faculdades e as competências das crianças derivadas delas próprias devem ser desenvolvidas de forma sequencial e permanentemente. Sendo que os assuntos ou matérias desenvolvidas devem ser divididas e esmiuçadas e, de acordo com a matéria e com a fase de desenvolvimento da criança, essa mesma matéria vai se interligando ponto por ponto (Brühlmeier , 2010).

Há muito tempo que as sequências de aprendizagem são consideradas nos processos de aprendizagem, chamados de processos de desenvolvimento mental. Esta distinção está longe de ser bem definida, mas sem dúvida nenhuma, tem aplicabilidade e significado, e desde que o termo «desenvolvimento» veio ser usado dentro da literatura psicológica e educacional, tornou-se numa área de pesquisa bem definida, e que deve ser estudada, sendo assim, «*a sequência de aprendizagem, então deve ser considerada, e aplicar na prática como um processo de crescimento*»² (Mursell, 1946;228). Esta proposta emergiu ao longo de muitos anos de investigação e de experimentação prática. O problema da sequência foi reconhecido ao longo do tempo.

Tradução livre do autor:

¹ «*a good teacher is a master builder carefully erecting the edifice stone by stone.*» (Brühlmeier , 2010:71).

²«*The sequence of learnings, then must be regarded and in practice treated as a process of mental grow*» (Mursell, 1946;228).

Segundo Mursell (1946), John Frederick Herbart (1776-1841), fez a primeira série sistematizada, numa abordagem à psicologia da educação, o processo consistia em usar o conceito de percepção na aproximação à pergunta. Ele defendia que, um indivíduo nunca aprende qualquer coisa isolada, mas aprende sempre no fundo de experiências e aprendizagens precedentes.

Assim, a primeira consideração relativamente à aprendizagem propriamente organizada, seria certificar-se de que os principiantes tivessem a bagagem necessária. Esta, deveria ser assegurada em parte pela estrutura curricular, e por outro lado pela preparação da lição indutiva de desenvolvimento. Desde de que Herbart levantou a problemática da sequência de aprendizagem, esta foi estudada persistentemente, e tratada cada vez mais de forma ampla (Mursell, 1946).

John Frederick Herbart (1776-1841), desenvolveu aquilo que chamou de instrução educativa, e dentro deste contexto, o professor deveria elaborar uma seleção dos materiais de instrução, de forma a permitir uma progressão dos interesses dos alunos. Da mesma forma, essa organização e apresentação dos materiais, deve permitir ao aluno a percepção dos conteúdos e a sua relação com as várias matérias de estudo e a unidade de conhecimento. Para atingir este objetivo o autor desenvolveu um método instrucional, fundamentado na ordem psicológica do conhecimento, que consistia no seguimento de uma série de passos em cada unidade de instrução, e que apresenta a seguinte sequência – preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação (Haydt, 2006).

Isto, de certa forma pode transportar o raciocínio para os conceitos de estágio de desenvolvimento cognitivo regulado por esquemas de assimilação - acomodação relativamente ao meio, defendido por Piaget (1896-1980). «*A mente não é nem uma tábua rasa em que o conhecimento pode ser gravado, nem é que reflete o que percebe*» (Tavares, Pereira, Gomes, Monteiro, & Gomes, 2007; Craig, 1996:116), a informação, percepção, ou experiências apresentadas a um sujeito, são entendidas de acordo com os seus esquemas cognitivos, pode dizer-se que essas percepções e experiências são compreendidas ou assimiladas.

A estrutura mental pode ser designada por esquema, e tem como definição, formas de processar informação, que se alteram à medida que o ser humano se desenvolve. Existem dois tipos de esquemas desenvolvidos pelo autor, os esquemas sensoriomotores - ações, e os esquemas cognitivos - conceitos. A mente tenta permanentemente encontrar o equilíbrio entre a assimilação e acomodação para

eliminar inconsciências ou faltas entre a realidade e a representação da mesma. O processo de equilíbrio é essencial para adaptação humana (Tavares et al., 2007).

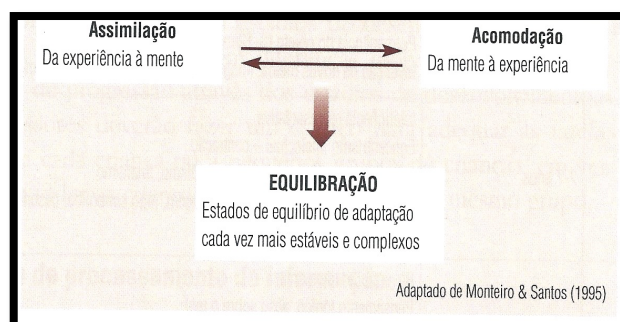


Figura 6 - Conceito de Aprendizagem (Tavares et al., 2007)

Ao utilizar este conceito, a aprendizagem pode ser entendida como um processo de construção individual, no qual a interpretação das experiências é única e pessoal (Tavares et al., 2007). Esta corrente teórica afirma que a *«aprendizagem não é uma mera associação de estímulos e respostas ou de acumulação de conhecimentos; são mudanças qualitativas nas estruturas e esquemas existentes de complexidade crescente.»* (Tavares et al., 2007).

Dentro de uma perspetiva de Educação Musical, Pestalozzi (1746-1827), inspirado no pensamento dos filósofos anteriores, estabeleceu uma linha de pedagógica musical, no princípio *«sound before sight before theory»*, sendo necessário pôr em prática pelos educadores em qualquer domínio do conhecimento a ensinar aos alunos (Caspurro, 2006).

Com isto, é necessário referir a importância dos métodos e teorias desenvolvidas pelos pedagogos da vertente musical do século XX, que consistiu no desenvolvimento e renovação da Educação Musical. No entanto, é pertinente questionar a razão das dificuldades de desempenho a vários níveis, principalmente ao nível da notação musical, de grande parte dos alunos que frequentam o ensino da música (Caspurro, 2007). A explicação dada pela autora, é provavelmente, pelo facto de grande parte das teorias de aprendizagem musical desenvolvidas, não basear os seus métodos numa teoria sequencial dos processos envolvidos no ato de ouvir. A este respeito, a autora faz referência à argumentação utilizada por autores como Walters (1992) ou Gordon (2000), que acerca do conceito método, dentro do ponto de vista de pedagogos como, Jacques-Dalcroze (1869-1950), Willems (1890-1978),

Kodály (1882-1967), Orff (1895-1982) ou Suzuki (1898-1998), ambos referem que não é suficiente para resolver e explicar em termos educativos, problemas cognitivos, ao nível da notação musical, resultantes da audição interior ao longo dos vários níveis de aprendizagem musical (Caspurro, 2007).

Contudo, Mursell (1958), foi o pioneiro relativamente à reflexão sobre a problemática da sequência de aprendizagem musical, ao publicar, em 1958 o artigo, «*Growth Process in Music Education*», que acabou por confirmar o valor filosófico e científico da sua obra «*The Psychology of Music*», editada em 1937 (Caspurro, 2006).

Na perspectiva de Mursel (1893-1963), as atividades dentro da sala de aula, deveriam ser relacionadas e refletidas, tendo em conta as experiências do mundo real, de forma que os estudantes possam aplicar e transferir os conhecimentos, adquiridos nas atividades de música, fora da escola. Em conformidade, a participação da música ao longo da vida de um indivíduo seria promovida por experiências dentro do contexto escolar. O autor defende, que a instrução é um processo sequencial e contínuo, onde são estruturados ambientes, assim como, é estimulado a criação de situações sociais, onde os indivíduos associam atividades pessoais significativas (Kelly, 2012).

Mursell (1958), contribuiu para o desenvolvimento posterior das teorias psicológicas de aprendizagem musical e, ao mesmo tempo, despertou no universo dos teóricos e pedagogos do ensino da música, um movimento de interesses em torno do estudo das problemáticas da educação sob o aspeto de ciências da educação. É conveniente salientar as razões que permitem colocar a perspectiva deste autor, à frente da abordagem sobre aquela que constitui, ainda hoje, uma das mais pertinentes problemáticas da educação, sequência de aprendizagem (Caspurro, 2006; Mursell, 1958).

Ao considerar, que a base da evolução educacional está fundada na teoria cognitivista, as técnicas de ensino utilizadas refletem uma aproximação ao desenvolvimento em espiral desenvolvido por Jerome Bruner, onde a informação é reintroduzida gradualmente enquanto os estudantes crescem e se desenvolvem. Esta aproximação, é frequentemente referida como a «síntese análise síntese», e coloca competências previamente adquiridas nos novos contextos (Kelly, 2012).

Caspurro (2006) refere, que a crítica de Mursell (1958), relativamente ao valor que um grande número de educadores depositam no conceito «riqueza», constitui, o centro da questão da problemática do ensino/aprendizagem. O autor

refere que é necessário que as primeiras experiências musicais das crianças devem consistir em cantar, tocar instrumentos simples pelo ouvido e por imitação, executar rimos, dramatizar e ouvir músicas. Entretanto, o autor refere que, fundamentar o processo de aprendizagem com a qualidade das atividades estratégicas realizadas para a sua promoção é, de acordo com o autor, não ir ao fundo dos problemas.

O porquê da dificuldade dos alunos em ler e escrever música, é sem dúvida um dos principais motivos de reflexão. A aprendizagem da notação tem o seu momento de chegada. Nesta fase do processo não será apenas a «riqueza» das experiências que é necessário questionar, mas sim, o facto da criança estar preparada para essa experiência. Com base nesta problemática, é então desenvolvido um dos conceitos fundamentais da teoria do autor, o conceito da sequência cíclica – ao qual se associam as noções de «*music reading readiness*»¹, ou ainda «*readiness to understanding music concepts*»² (Caspurro, 2006; Mursell, 1958). Com isto, pode-se dizer que o princípio de sequência cíclica é a chave para a compreensão do processo de aprendizagem musical dos sujeitos (Caspurro, 2007; Mursell, 1958). As características de uma sequência corretamente organizada são aquelas que proporcionam o desenvolvimento mental (*mental growth*), Mursell (1946), refere sete, ao considerar que o desenvolvimento:

1. é contínuo;
2. depende da finalidade;
3. depende da emergência do significado;
4. é uma evolução do imediato para controlos a distância;
5. é um movimento do concreto para o simbólico;
6. é um movimento do geral para a discriminação;
7. é um processo de transformação (Mursell, 1946).

De certa forma, todas estas questões têm sido fundamentais para o desenvolvimento fundamentado das teorias de aprendizagem da música, sobretudo, no campo melódico, harmónico e rítmico. Por outro lado, estas questões contribuiriam de igual forma, para a definição e organização de modelos curriculares para o ensino genérico ou artístico da Música. Prova deste facto, é o currículo americano «*Manhattanville Music Curriculum Program*», cujo modelo, serviu de

Tradução livre do autor

¹ Prontidão na leitura musical (Caspurro, 2006; Mursell, 1958).

² Prontidão na leitura para entender conceitos musicais (Caspurro, 2006; Mursell, 1958).

base para a elaboração do Programa de Música do 2.º Ciclo do Ensino Básico, em vigor no nosso país (Caspurro, 2006).

A tarefa de organizar um Programa Musical no Ensino Básico é bastante complexa. Essa organização é influenciada por factores tais como a disponibilidade de tempo; o número de professores de Música; as atitudes dos estudantes, dos administradores e dos pais em relação à importância da música (Bessom, Tatarunis, & Forcucci, 1980).

O desenvolvimento curricular no ensino básico necessita de ir no sentido de um currículo sistemático e sequencial, estas condicionantes são imperativas, se a Música for considerada tanto pelos alunos como os responsáveis pelo sistema educativo, uma disciplina séria e importante no desenvolvimento humano. Por outro lado, o mesmo se aplica, se entendermos que a instrução da Música tem que ter efeito na vida e cultura dos alunos fora da escola (Bessom, Tatarunis, & Forcucci, 1980).

Os professores de Música devem planificar a sua prática, de modo que saibam as mudanças comportáveis que devem ocorrer, tanto a curto prazo como a longo prazo, acrescentando a possibilidade de obter resultados de uma determinada aula. Com isto, é necessário que os professores saibam que materiais e experiências de ensino/aprendizagem, podem usar para estimular essas alterações. Com isto, «*é necessário um desempenho de aula sequencializada, para um desenvolvimento de um programa mais abrangente*»¹ (Bessom, Tatarunis, & Forcucci, 1980:58).

Tradução livre do autor:

¹ «A sequence of both performance and non performance classes is necessary to the development of a comprehensive program». (Bessom, Tatarunis, & Forcucci, 1980).

2.1.2 Teoria de Aprendizagem Musical

Nos últimos anos, a psicologia do desenvolvimento musical, tem vindo a alcançar grandes progressos, com a introdução e utilização de novas ferramentas fornecidas pelos cognitivistas, pelas neurociências, pelo desenvolvimento das novas tecnologias informáticas, isto relativamente à forma como ocorre o processo ensino/aprendizagem e o aumento dos níveis de sucesso (Sangiorgio, 2006).

Gordon (2000) com a sua obra, «*Teoria de Aprendizagem Musical*», veio dar uma importante orientação para a implementação da aproximação cognitiva à prática educacional.

No que concerne à sequência de aprendizagem, Gordon (2000), começa por referir que existem vários livros escritos, sobre princípios e teorias de aprendizagem, desenvolvendo sobretudo, formas como se adquirem competências verbais e numéricas. Contudo, são poucos os aspetos da teoria de aprendizagem geral, que se podem aplicar na teoria de aprendizagem musical. Este autor, refere que as crianças na aprendizagem da língua materna, escutam as primeiras palavras e associam de forma natural aos objetos através da nomeação dos próprios e nesse espiral de aprendizagem, é desenvolvida a disponibilidade para a aprendizagem mais profunda da linguagem. No que concerne à aprendizagem da Música, quando as crianças ouvem os primeiros padrões tonais e rítmicos, nas canções de embalar ou temas tradicionais entoadas pelos pais, o interesse das crianças está depositado no texto, dada a motivação pela aprendizagem da linguagem. Desta forma, é necessário ter este ponto em consideração, sendo que a aprendizagem sequencial da Música não pode ser executada de forma tão natural como a aprendizagem da linguagem (Gordon, 2000).

Gordon (2000), defende que a teoria de aprendizagem musical e a aprendizagem musical sequencial são sinónimos. Sendo que, o método é determinado inteiramente pela aprendizagem sequencial de competências, logo a aprendizagem sequencial seja central (Beal, 2010; Gordon, 2000). Para compreender a aprendizagem sequencial, é necessário primeiro ter um conhecimento da estrutura total, incluindo as relações entre partes, e compreender alguns graus de base das estruturas e a forma como evoluem.

Na teoria de aprendizagem musical desenvolvida por Gordon (2000), existem dois tipos de sequências de aprendizagem de conteúdos: sequência de aprendizagem

do conteúdo tonal (tabela 1); sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico (tabela 2).

Tabela 1

Sequência de aprendizagem do conteúdo tonal

Tonalidades de Maior e Menor Harmónica
Funções de Tónica e da Dominante
Maior e Menor Harmónica
Função da Subdominante
Tonalidades Maior e Menor Harmónica
Todas as Funções
Tonalidade Mixolídia
Funções da Tónica e da Subtónica
Tonalidade Dórica
Funções da Tónica, Subtónica e da Subdominante
Tonalidade Lídia
Funções da Tónica e da Subtónica
Tonalidade Frígia
Funções da Tónica, da Sobretónica e da Subtónica
Tonalidade Eólica
Funções da Tónica e da Subtónica
Tonalidade Lócria
Funções da Tónica, da Subtónica e da Mediante
Tonalidades Mixolídia, Dórica, Lídia, Frígia, Eólica e Lócria
Todas as Funções
Multitonal e Multitónica
Unitonal e multitónica, Multitonal e Multitónica, e Multitonal e Unitónica
Monotonal e Monotónica
Politonal e Politónica

Nota. Adaptado da obra, Teoria de Aprendizagem Musical (Gordon, 2000)

As combinações da aprendizagem sequencial de competências com a sequência de aprendizagem tonal e rítmica são previamente delineadas. Porém a interação das atividades de sala de aula com as sequências de aprendizagem são devidamente explicadas (Beal, 2010).

A sequência de atividades de aprendizagem, representa parte de um todo, sendo esse todo definido pelo currículo. Os professores devem planificar cinco a dez minutos da aula na instrução tonal e rítmica através de padrões. A finalidade é ajudar os alunos na compreensão e execução das atividades da sala de aula, através do aumento da concentração e do reconhecimento. Para que um currículo da música seja realístico e completo, as atividades da sala de aula e as atividades do desempenho devem ser coordenadas com as experiências de aprendizagem (Balby, 2007).

As três sequências de aprendizagem musical, sequência de aprendizagem de competências; sequência de aprendizagem do conteúdo tonal, que incluem a aprendizagem de padrões tonais; sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico,

que inclui a aprendizagem de padrões rítmicos, são necessárias para que o processo do ensino/aprendizagem seja efetivo, a sequência de aprendizagem de competências não pode funcionar, a menos que seja utilizada em conjugação com uma das outras duas sequências de aprendizagem (Gordon, 2000).

Tabela 2

Sequencia de aprendizagem do conteúdo rítmico

Métricas Usuais Binária e Ternária
Funções de Divisão
Métricas Usuais Binária e Ternária
Funções de divisão/prolongação
Métricas Usuais Binária e Ternária
Funções de Prolongação
Métricas Não- Usuais Emparelhadas e Desemparelhadas
Funções de Macro e Microtempos
Métricas Usuais Combinadas
Funções de Macro/Microtempos, divisão, divisão/prolongação e prolongações
Métricas Usuais Binária, Ternária e Combinada
Todas as Funções
Métricas não- Usuais Emparelhada Intacta e Desemparelhada Intacta e Desemparelhadas
Funções de Macro /Microtempos
Métricas não- Usuais Emparelhada Intacta e Desemparelhada Intacta e Desemparelhadas
Todas as Funções
Multimétrica e Multitemporal
Monométrica e Monotemporal
Polimétrica e Politemporal

Nota. Adaptado da obra, Teoria de Aprendizagem Musical (Gordon, 2000)

As atividades de aprendizagem sequencial, com base na teoria de aprendizagem musical (Gordon, 2000), não são adaptadas às diferentes aptidões musicais de cada aluno, alterando competências musicais, tais como, cantar, entoar, ler, escrever, criar e improvisar. O conteúdo musical, tonalidades maior e menor harmónica, e a métrica binária ou ternária, são ensinados aos alunos independentemente dos seus níveis de aptidão musical, ou seja, aprendem as mesmas competências e os mesmos conteúdos musicais. A única coisa que é alterada é a dificuldade dos padrões tonais e rítmicos, que constituem o fundamento musical do que os alunos estão ou virão a aprender. É importante compreender que se deve ensinar respeitando as diferenças musicais individuais dos alunos, independentemente do seu nível de aptidão musical, sem estabelecer grupos separados de acordo com o «talento». Aos alunos com aptidão musical mais baixa são lhes atribuídos padrões simples e mais facilmente acessíveis do que os padrões

usados com alunos de aptidão musical mais elevada. Um dos resultados deste processo, é a facilidade em manter um grupo mais motivado, em que todos os alunos sintam parte integrante, e ao mesmo tempo proporciona uma aprendizagem entre pares. (Gordon, 2000).

Por outro lado, as canções e outras formas de repertório musical constituem o material mais frequente usado nas atividades de sala de aula e nas atividades de execução musical, mas os padrões rítmicos são o material primário usado nas chamadas atividades de aprendizagem sequencial e servem, entre outras coisas, para fornecer a fundamentação necessária para tornar as atividades de sala de aula significativas. As técnicas e os materiais utilizados nas atividades de aprendizagem sequencial permanecem relativamente constantes, independentemente da idade cronológica dos alunos, porque são básicos para a compreensão musical, ao passo que, nas atividades de sala de aula e de execução faz sentido que o material musical e o modo como o professor apresenta alterem consideravelmente, dependendo dos antecedentes culturais do aluno, da idade e da experiência (Gordon, 2000).

Para conseguir resultados positivos nas atividades de aprendizagem sequencial, é essencial que os alunos, ao nível de associação verbal da sequência de aprendizagem de competências - em que aprendem a associar os nomes aos padrões tonais e rítmicos que estão a executar - aprendam a audiar e a executar padrões tonais usando sílabas tonais apropriadas, e a audiar e executar padrões rítmicos usando sílabas rítmicas apropriadas. Não é preciso, nem se deve começar por ensinar aos alunos teoria musical e leitura da notação musical; na verdade não é mesmo nada necessário que os alunos aprendam teoria musical ou leitura musical, para terem sucesso no nível de associação verbal (Gordon, 2000). Contudo, quando os nomes das letras e os nomes das durações, ou qualquer outro sistema tonal ou rítmico sem lógica interna prática, são usados para fins de associação verbal, o ensino da teoria musical e da notação terá necessariamente precedência sobre a audição. Uma vez que os padrões tonais e os padrões rítmicos são fundamentais na teoria da aprendizagem musical, é de especial importância para o nível de associação verbal da sequência de aprendizagem de competências seja efetiva, é necessário a utilização de técnicas apropriadas na atribuição dos nomes às alturas, nos padrões tonais, e às durações nos padrões rítmicos.

Um padrão tonal é um conjunto de dois, três, quatro ou cinco sons de diferente altura que são ouvidos sequencialmente formando um todo dentro da

sintaxe de um dado modo, possuindo, portanto, uma dada função. Gordon distancia-se assim de outras abordagens que privilegiam a utilização de intervalos, sendo que o mesmo intervalo pode ter diferentes graus de dificuldade em termos de audição conforme o contexto em que se insere. Um padrão rítmico é constituído por dois ou mais sons com uma dada duração que são ouvidos sequencialmente formando um todo dentro da sintaxe de uma dada métrica, possuindo, portanto, uma dada função (Rodrigues, 2001).

Quando, por exemplo, apresentamos pela primeira vez o nível auditivo/oral da sequência de aprendizagem de competências aos alunos que estão a começar a sua educação formal, escutando e executando música através da audição, devemos escolher música mais adequada para esses alunos, com base quer na sequência de aprendizagem do conteúdo tonal, quer na sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico. Obviamente, uma competência não pode ser aprendida se não for ensinada em conjugação com um conteúdo tonal ou rítmico, justamente como o conteúdo tonal e o conteúdo rítmico não podem ser aprendidos se cada um deles não for ensinado em conjugação com uma competência. Mas, embora não seja possível aprender, ou mesmo ensinar, nenhuma das três sequências de aprendizagem musical independentemente, a sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico nunca devem ser combinadas nas atividades de aprendizagem sequencial. Contudo, são combinadas uma com a outra e com uma competência nas atividades de sala de aula e nas atividades de execução musical (Gordon, 2000).

No início dos anos 80 Gordon criou a palavra «audiation», para designar a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente. A audição está para a Música assim como o pensamento está para a linguagem. Gordon distingue entre audição e audição interior pois pode haver audição interior por um processo de imitação sem haver compreensão. (Rodrigues, 2001).

2.1.3. Discriminação e Inferência

Gordon refere dois tipos fundamentais de aprendizagem, a aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência. Na aprendizagem por discriminação a aprendizagem faz-se por imitação. Neste tipo de aprendizagem, ao reunir-mos competências, padrões tonais e padrões rítmicos, estes irão formar o vocabulário musical dos alunos, a base a partir da qual podem fazer novas descobertas musicais, formular novas ilações. A imitação e o reconhecimento servem de preparação para a aprendizagem por inferência, em que os alunos são guiados pelo professor de forma a aprenderem, de forma autónoma novos conteúdos e competências. A aprendizagem por inferência deve ser o grande objectivo de todo o ensino na medida em que só quando o aluno é capaz de se «ensinar» a si próprio. No entanto, só pode acontecer depois de terem sido criadas bases para tal. Estas bases processam-se seguindo sequências de aprendizagem ao nível de competências e de conteúdos tonal e rítmico (Rodrigues, 2001).

A aprendizagem por discriminação é fundamental, porque nos fornece a preparação necessária para a aprendizagem por inferência, que é a mais conceptual das duas. A aprendizagem por discriminação e a aprendizagem por inferência, contudo, não se excluem uma à outra. Ocorrem juntas, mesmo quando uma ou outra recebe maior ênfase. A aprendizagem de cor, sob a forma de imitação ou memorização, é crucial para a aprendizagem por discriminação e fornece a base para a posterior generalização e abstração que ocorre na audição, na aprendizagem por inferência. Só fazemos inferências simples quando estamos a proceder à aprendizagem por discriminação, mas usamos muito, se não tudo o que discriminámos, quando procedemos à aprendizagem por inferência. Os alunos participam na aprendizagem por discriminação quando têm consciência de estarem a ser ensinados, mas não compreendem totalmente o que estão a aprender, ou porque estão a aprender. Por exemplo, quando os alunos aprendem a cantar uma canção de cor através da imitação, ou quando executam um trecho de música depois de o memorizarem a partir da pauta, procedem à aprendizagem por discriminação, porque aprendem a discriminar entre as alturas e as durações de uma dada peça (Gordon, 2000). Na aprendizagem por discriminação, o professor ensina o aluno o que aprender e como deve aprender.

Na aprendizagem por inferência, o professor ensina os alunos como aprender mas não o que aprendem, sendo que os alunos, podem não estar conscientes do que estão a aprender (Beal, 2010). É necessário que os alunos aprendam por discriminação, para que possam fazer inferências. A discriminação é um formulário mais elevado de aprendizagem em relação à percepção, e a percepção é mais elevada que a sensação.

O nível mais elementar da aprendizagem por discriminação é o auditivo/oral, fornece a preparação que necessitam para outros níveis de aprendizagem por discriminação, como também, para os níveis de aprendizagem por inferência.

Tabela 3
Tipos de Aprendizagem

DISCRIMINAÇÃO	INFERÊNCIA
Auditiva/Oral	Generalização Auditiva/Oral
	Criatividade/Improvisação
Associação Verbal	Generalização Verbal
Síntese Parcial	Generalização
	Criatividade/Improvisação
Associação Simbólica Leitura-Escrita	Generalização Simbólica Leitura-escrita
	Criatividade/Improvisação
Síntese Compósita	Generalização
	Criatividade/Improvisação
	Compreensão Teórica Auditivo/Oral – Verbal – Simbólica

Nota. Adaptado da obra, Teoria de Aprendizagem Musical (Gordon, 2000)

Na aprendizagem auditiva e oral, escutar Música rodeia um processo auditivo e executar música envolve um processo oral. Na sequencia de aprendizagem por competências, mover-se ritmicamente, com ou sem canto ou entoação, é considerado parte do processo oral. No nível auditivo/oral, um aluno pode aprender a reconhecer um padrão, simplesmente ao ouvi-lo muitas vezes seguidas. Logo, a parte auditiva foi ativada sem a parte oral. Somente quando os alunos imitam, cantando, entoando o

que ouviram, é que a parte oral do nível auditivo/oral entra em jogo. A imitação pode ter lugar quando professores e alunos executam em conjunto uma canção ou um trecho musical, quando os alunos executam logo após o professor, ou quando os alunos executam o que o professor executou antes para eles, independentemente do tempo que entretanto passou. É através da parte auditiva da aprendizagem auditiva/oral que um aluno adquire um vocabulário de escuta de padrões tonais e rítmicos, sendo através da parte oral dessa aprendizagem que ele adquire um vocabulário de execução de padrões tonais e rítmicos. Uma vez completa essa preparação, torna-se possível uma «reação apropriada», fundamental para a audição (Gordon, 2000).

Segundo Rodrigues (2001), deveríamos refletir acerca destes dois tipos de aprendizagem. Para a autora, ao nos centrarmos apenas na aprendizagem por discriminação, não incentivamos o corte umbilical, o que pode privar o aluno de se «ensinar» a si próprio, podendo, eventualmente, ir mais longe que o professor (Rodrigues, 2001).

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1. Problemática

Dentro de qualquer prática letiva, é importante uma atitude investigativa uma vez que, uma grande quantidade de investigações em educação, sobretudo dentro do processo ensino/aprendizagem, envolve a sala de aula com a intensão de obter respostas a questões gerais, de forma a saber qual o método de ensino mais eficaz, isto no sentido de melhorar a aprendizagem e as atitudes, dentro de uma determinada circunstância (Tuckman, 2005).

As diferenças entre a investigação fundamental e a investigação aplicada, em educação musical, podem ser reduzidas, se estas forem estruturadas dentro de um processo que faça a interligação entre a teoria e a prática (Palheiros, 1999).

Uma boa investigação tem como consequência três resultados que dizem respeito à prática como docente:

- a prática docente é iluminada pela sua atividade de investigador;
- a comunidade profissional é fortalecida pelo aprofundar de conhecimentos;
- todos ficamos melhor equipados para responder aos desafios da planificação e avaliação (Palheiros, 1999; Swanwick, 1984).

A investigação, começou a fazer parte do currículo e do programa de formação de professores no final do século XX, a necessidade de aumentar essa representatividade já nessa altura era patente, com o objetivo de aumentar e estimular o caráter e atitude investigativa (Palheiros, 1999).

Assumindo uma posição de professor/investigador nesta Prática de Ensino Supervisionada, tendo a consciência de uma necessidade investigativa constante no campo da educação musical, relativamente ao processo de ensino\aprendizagem, foi intensão aprofundar este relatório, transportando-o para o campo da investigação, e ao mesmo tempo, procurar compreender o verdadeiro contexto de turma para melhorar a eficácia nas estratégias de desenvolvimento. É importante que o professor seja também um investigador da sua própria atividade como docente (Palheiros, 1999; Stenhouse, 1975).

Atualmente, no que concerne ao professor na sua prática pedagógica, é fundamental que analise os conhecimentos dos alunos a nível musical. Ter a

percepção das suas dificuldades de compreensão quer na melodia, quer no ritmo, assim como nos conceitos bases musicais.

Tendo em conta esta condicionante, o melhor processo de mediação de conhecimentos faz-se através de uma avaliação diagnóstica que *«tem como objectivo fundamental proceder a uma análise de conhecimentos e aptidões que o aluno deve possuir num dado momento para poder iniciar novas aprendizagens.»* (Ribeiro, Ribeiro, 2003:342).

Nesta circunstância, a avaliação de uma turma dá-se num contexto em que o professor procura saber que conhecimentos os alunos já possuem a nível musical. Por não se saber as bases e antecedentes de conhecimentos, deve-se, através de uma avaliação diagnóstica, determinar as capacidades e aptidões dos alunos, de forma a orientar ou reorganizar os conteúdos e estratégias a seguir (Bloom, Hastings, Madaus, 1983).

Por outro lado, a teoria de aprendizagem cognitivista enfatiza o processo de cognição, que consiste em um indivíduo atribuir significados à circunstância em que se encontra. Esta teoria de aprendizagem centra as suas preocupações com o processo de compreensão, armazenamento e transformação, assim como, o uso da informação envolvida na cognição e a procura de regularidades nesse processo mental (Ostermann, Cavalcanti 2010). Os teóricos desta corrente defendem que, para que a aprendizagem seja adquirida, tem que ocorrer uma alteração da estrutura cognitiva do sujeito, na forma como percebe, seleciona e organiza os objetos, assim como nos acontecimentos e na atribuição dos seus significados (Inácio, 2007).

Por outro lado, a linguagem é um elemento representativo na formação dos processos cognitivos, a aquisição de um código linguístico supõe a reorganização de todos os processos cognitivos da criança. De outra forma, a memória, a percepção, a imaginação, a consciência e a ação, deixam de ser propriedades mentais simples, e passam a ser compreendidas como formas complexas de procedimentos mentais na criança (Sousa, 2005). Vygotsky (1896-1934), constata dois níveis de desenvolvimento – atual e potencial:

- Nível de desenvolvimento atual – conjunto de atividades que a criança consegue desenvolver sozinha;
- Nível de desenvolvimento potencial – conjunto de atividades que a criança consegue desenvolver com a ajuda/indicação/colaboração de um ou mais sujeitos.

A diferença entre o nível de desenvolvimento atual e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da resolução de problemas de forma individual ou com elementos mais capazes, dão origem ao conceito definido por Vygotsky (1978) como Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP. Segundo este autor, parece ser neste conceito que se situa a essência epistemológica da teoria deste autor, mais concretamente, a intenção de abordar a ação e o seu significado, a atividade individual e social, os processos de desenvolvimento e de educação de forma integrada (Mota, 2003; Trindade, 2002; Vygotsky, 1978).

Vygotsky (1896-1934), defende que a ZDP, fornece aos psicólogos e educadores, uma ferramenta de orientação através do qual, pode ser compreendido o curso do desenvolvimento interior, ao mesmo tempo, permite refletir sobre a tomada de decisões relativamente aos ciclos e processos de maturação. Visto isto, a ZDP permite delinear o futuro imediato da criança e do seu estado de desenvolvimento (Fino, 2001).

Perceber as motivações dos alunos, e se a hipótese «*sound before sight*», anteriormente referenciada, será a melhor abordagem teórica para aumentar os níveis de sucesso em educação musical no ensino básico. E desta forma, tentar encontrar respostas para as interrogações acerca das dificuldades de desempenho a vários níveis, com principal incidência sobre a notação musical, da maioria dos alunos que frequentam o ensino da música. A complexidade da atividade da sala de aula, e o facto dos alunos, docentes e materiais, constituem fatores que afetam os resultados (Tuckman, 2005).

3.2. Modelo de Investigação-ação

A investigação ação no meio escolar, tem como campo de investigação as ações humanas e as situações sociais que são percebidas e experimentadas pelos professores como, inaceitáveis sob certos aspetos, suscetíveis de mudança e exigindo uma resposta prática. O propósito da investigação-ação, é de aprofundar a compreensão acerca da sua problemática, ao adotar uma posição exploratória. A investigação-ação, interpreta o que acontece a partir do ponto de vista dos intervenientes na situação problema (Ketele, 1993).

Perante a linha de pensamento de Latorre (2003), a investigação-ação pode ser considerada como um termo genérico que se refere a uma ampla gama de estratégias utilizadas para melhorar o sistema educacional e social.

A investigação-ação, é definida como um estudo de uma situação social, com o objetivo de melhorar a qualidade da ação dentro da mesma. Também é entendida como uma reflexão sobre as ações humanas, e situações sociais vividas pelos professores, que explora formas de diagnosticar e aumentar o grau de conhecimento dos professores em relação às problemáticas dentro do contexto prático. As ações são destinadas a mudar a situação, uma vez que se alcança uma compreensão mais profunda das problemáticas (Latorre, 2003; Elliott, 1993).

A investigação-ação, é um processo em espiral: planeamento, implementação e avaliação dos resultados da ação. Este método de investigação, é melhor compreendido como a união de dois termos, com dupla finalidade, a ação, que visa em mudar uma organização ou instituição, e investigação que tem o propósito de gerar conhecimento e compreensão (Latorre, 2003; Lewin, 1946).

Pring (2000; Latorre, 2003), identifica quatro características significativas da investigação-ação, como sendo:

- cíclica e recursiva, em que passos semelhantes tendem a repetir-se numa sequência similar.
- participativa, os alunos e professores estão envolvidos como parceiros, ou pelo menos como participantes ativos no processo de investigação.
- qualitativa, examina mais com a linguagem do que com números.
- reflexiva, onde a reflexão crítica sobre o processo assim como resultados, tornam-se em peças importantes para o início de cada ciclo (Pring, 2000; Latorre, 2003).

O triângulo representado na figura 7, aborda a necessidade de relacionar a investigação, ação e formação, que na sua opinião, são três elementos essenciais para o desenvolvimento profissional. Os três vértices do ângulo devem permanecer juntos para o benefício dos seus componentes. A interação entre as três dimensões do processo reflexivo é essencial (Latorre, 2003; Lewin, 1946).

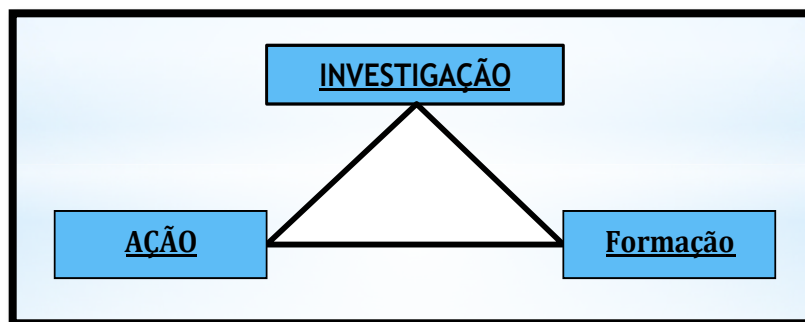


Figura 7 - Triângulo de Lewin (Latorre, 2003; Lewin, 1946)

A investigação-ação, é um estudo de uma situação de ordem social para melhorar a qualidade da ação dentro da mesma. Ao mesmo tempo caracteriza-se como uma reflexão sobre as ações humanas e situações sociais vivenciadas pelas professores, que tem como objetivo diagnosticar e ampliar a compreensão do professor acerca das problemáticas (Latorre, 2003; Eliot, 1993).

O processo de pesquisa de ação pode ser vista como um espiral de ciclos, que consiste em várias etapas ou momentos. De natureza flexível permite permanente *feedback* entre cada uma das fases ou etapas do ciclo. O processo começa com uma «ideia geral» sobre a necessidade de melhorar ou mudar algum aspecto prático ou problemático, em seguida, os passos e estratégias planejadas são postas em ação, e o ciclo termina com uma reflexão e com a avaliação de efeitos relativos à ação, assim sairá a base para a planificação de um novo ciclo. A sua natureza cíclica implica um balanço (espiral dialética) entre ação (*praxis*) e reflexão (teoria), de modo ambos os momentos são integradas e complementares (Arnaiz, 2010).

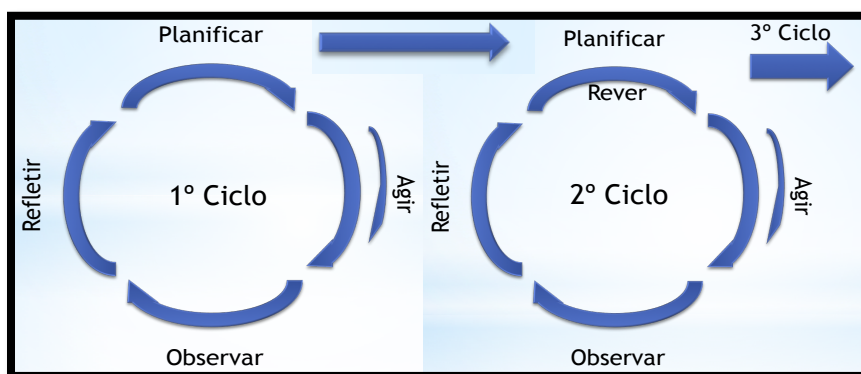


Figura 8 - Espiral de ciclos da investigação-ação (Coutinho, et. al.2009; Kolb, 1984; Carr, Kemmis, 1988; Latorre, 2003)

Com isto, esta investigação-ação, teve como base o modelo acima referenciado, caracterizado por ciclos de desenvolvimento com a utilização dos instrumentos de recolha.

3.3. Objectivos gerais

O objetivo geral desta investigação, incidiu sobre o apuramento de indicadores resultantes de uma prática de ensino/aprendizagem dentro de uma teoria sequencializada, assim como o resultado de algumas estratégias implementadas. Tendo como finalidade produtos finais diferentes para cada ciclo, utilizando a mesma corrente teórica. Desta forma, esta investigação terá os seguintes objectivos:

Primários

- identificam e compreendem conceitos bases musicais;
- identificam e compreendem conceitos rítmicos;
- identificam e aplicam conceitos melódicos;
- desenvolver a prática instrumental e vocal.

Subjacentes

- o objectivo é observar o conhecimentos musicais por parte dos alunos;
- também foi objetivo medir os níveis motivacionais;
- medir a diferença de conhecimentos entre os pontos de partida/chegada.

Relativamente aos objetivos, Tuckman (2005), refere que o objetivo primário é que detém o interesse fundamental do estudo transformando-se na principal característica do estudo, sendo que os objetivos subjacentes, permitem que o investigador estenda o âmbito que quer dar ao estudo, desde uma causa singular a múltiplas causas potenciais.

3.4. Plano de ação

3.4.1 Planificação, Intervenção e Avaliação

O plano de ação, dividiu-se ao longo da prática supervisionada, e foi estruturado sobre a respetiva linha condutora - planificação, intervenção e avaliação. A planificação teve em conta um planeamento sequencializado das atividades e experiências de ensino, que incluiu a pesquisa documental e bibliográfica acerca dos métodos, da teoria e da definição dos conteúdos introduzidos.

Na intervenção, houve uma preocupação na preparação das aulas, sendo estas concebidas de forma estruturada e com caráter sequencializado, quer no desenvolvimento dos conteúdos rítmicos e tonais, quer no desenvolvimento das competências. Esta intervenção, teve como linha pedagógica a Teoria de Aprendizagem Musical (Gordon, Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões, 2000), que perante a planificação da aula, foram feitas atividades de sequencializadas envolvendo o desenvolvimento de competências e de conteúdos, através de padrões rítmicos e tonais. Estas atividades, por norma, têm curta duração (10 a 20 minutos), e servem de trampolim para as atividades de sala de aula. Toda esta intervenção interagiu com as linhas orientadoras, acima referenciadas, esplanadas no Programa de Educação de Educação Musical para o Ensino Básico, o Plano Anual de Atividades e as Planificação Anual para o 2.º e 3.º ciclos. Toda a intervenção foi sincronizada de forma cronológica com o Plano de Intervenção (anexo 1) definido.

Esta prática educativa realizada no 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico, no que concerne ao plano de ação teve como intensão final uma avaliação reflexiva de toda a prática pedagógica tendo em conta, todas as técnicas de recolha de dados. De outra forma, com base no que é dito no método de investigação-ação: atuar, observar, refletir, planificar e direcionar para outro ciclo de ação.

A ação reflexiva, pode ser considerada como uma ação que implica uma consideração ativa, persistente e cuidadosa. A ação reflexiva, consiste num conjunto de passos ou procedimentos específicos utilizados pelos professores, é precisamente o inverso, sendo esta uma forma de enfrentar e responder aos problemas (Zeichner, 1993; Dewey, 1976).

A prática educativa e a reflexão sobre a ação, assumem uma interação demasiada importante em todo o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que é

através da praxis, que se levantam inúmeras questões para responder e problemas para resolver, assim como incertezas que resultam em oportunidades para refletir e investigar (Coutinho, Sousa, Dias, Bessa, Ferreira, & Vieira, 2009). É através da capacidade de refletir que reside o reconhecimento dos problemas, visto como pensamento reflexivo (Coutinho, et al., 2009; Dewey, 1976) associado à prática reflexiva defendida por Schon (1983; Coutinho, et al., 2009).

3.5. Técnicas e instrumento de recolha dos dados

3.5.1. Notas de campo.

As notas de campo foram utilizadas ao longo de toda a PES, durante e pós a aula, e posteriormente refletidas de modo a permitirem a realização de um autoexame e, ao mesmo tempo estimular autoconhecimento (Silva, 2013). As notas de campo é um instrumento de recolha de dados que tem como utilidade, expressar qual foi estado atual da nossa investigação-ação em curso, sobre o pensamento do aluno em formação, no que se refere à quantidade específica de trabalho desenvolvido na sala de aula (Silva, 2013; Melo, 2003).

As notas de campo, permitem aos professores rever elementos do mundo pessoal que permanecem frequentemente ocultos à própria percepção, devido ao envolvimento nas ações quotidianas de trabalho. As notas de campo, permitem que, ao escrevermos sobre nossas experiências, possamos organizar e analisar as mesmas à distância. A utilização deste instrumento de recolha de dados, também é uma forma de explicitar dúvidas em relação à atuação profissional como docentes (Silva, 2013; Zabalza, 2004). Para além disso, este instrumento de recolha de dados, permitem ao professor refletir sobre acontecimentos durante a sua prática letiva, relativamente a sentimentos, preocupações, afetos, frustrações, ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, proposta de ações ou perspectivas alternativas. De certa forma as notas de campo, servem para preservar as vivências e as percepções dos factos de uma distorção que, com o tempo são esquecidos (Alves, 2004; Blívar et al., 2001).

3.5.2. Observação participante.

A Observação Participante esteve presente durante toda a minha prática de ensino supervisionada. Observar é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientada por um objetivo final ou organizador, e dirigido a um objeto

para recolher informações sobre ele (Ketele, 1993). Dentro da perspectiva desta autora, observar diz respeito a um processo, e não a um mero mecanismo de impressão por reprodução. Este processo solicita um ato inteligente, por parte do observador, dentro do campo perspetivo que dispõe. Desta forma, observação deve ter em consideração, a seleção de um pequeno número de informações pertinentes, dentro de um vasto leque de informações possíveis (Ketele, 1993). Os objetivos da observação participante foram:

- descrever as respostas motivacionais derivadas das atividades de aula sequencializadas;
- concluir a importância do impacto transformador;
- registar o nível comportamental e motivacional dos alunos.

Uma fonte rica para a construção hipóteses, é a observação que se realiza dos factos ou da correlação existente entre eles (Marconi & Lakatos, 2003). A observação participante, consiste na participação real do pesquisador com o grupo. A observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado do mesmo lado, de modo a vivenciar e trabalhar dentro do sistema de referencia (Marconi, Lakatos, 2003; Mann, 1970).

Sendo assim, as observações participante ocorreram em todas as sessões de trabalho, sendo estas registadas.

3.5.3. Questionário

O questionário foi uma ferramenta de recolha de dados utilizada apenas no 2.º ciclo, uma vez que no 3.º ciclo não foi considerado pertinente dadas as características próprias da turma, ao número de alunos constituintes (apenas metade da turma tinha educação musical, enquanto a outra metade tinha Técnicas de Informação e Comunicação – TIC), tendo também em conta o Programa Nacional para o 3.º ciclo, Planificação Anual para o 3.º ciclo e as suas linhas orientadoras, assim como a estratégia utilizada, sendo esta definida através de um projeto de turma, que consistiu como produto final, uma apresentação em público, desta forma, achou-se que o questionário não seria viável, de forma a enviares os resultados que poderíamos obter.

Sendo assim, para o 2.º ciclo, dado a circunstância da turma, quer no número de alunos (24), quer na sua heterogeneidade ao nível de conhecimento adquiridos, foram utilizados dois tipos de questionários.

Um questionário, Questionário de Recolha de Dados – QRD (anexo 2), foi de carácter pré e pós (anexo 2), onde foram realizadas perguntas relativamente à aferição de alguns elementos necessários para o desenvolvimento das atividades.

Outro questionário (anexo 3) foi elaborado, no final da PES, Questionário de Intervenção Pedagógica - QIP, referente às atividades e práticas realizadas, e era constituído por quatro perguntas abertas.

Os questionários são usados pelos investigadores, para transformar dados a informação diretamente comunicado pelo sujeito diretamente. O questionário, é uma forma de possibilitar o acesso ao conhecimento ou informação, valores e preferências, atitudes e crenças, tornando possível a sua medição. Para além disso, podem relevar as experiências realizadas por cada indivíduo e o que está a decorrer em determinado momento (Tuckman, 2005).

3.5.4. Registo Audiovisual

O registo audiovisual, foi instrumento de recolha que ocorreu em toda a Prática Educativa Supervisionada, sempre que o momento assim o justificasse. Sendo assim, o registo audiovisual esteve presente, sempre que houvesse a necessidade de registar algum produto final, do trabalho desenvolvido na sala de aula quer a nível de apresentação pública (atividades lúdicas desenvolvidas dentro do contexto escolar), quer dentro do contexto de sala de aula, como é o caso do registo áudio de paisagens sonoras compostas pela turma.

Contudo, este instrumento de recolha, teve maior importância na prática educativa realizada no 3.º ciclo, dada a particularidade como estava estruturado o programa curricular, foi intensa a centrar no sentido prático com a resultante de um produto final. Desta forma, foi planeado um projeto de turma que teve como seu ponto alto, uma apresentação pública.

3.6. Análise dos dados

Todos os dados recolhidos pelos diversos instrumentos e técnicas de recolhas de dados foram sujeitos a codificações, categorizações, à análise descritiva e estatística para alguns dados. Para a análise das notas de campo, foram feitas leituras repetidas, foram retiradas algumas reflexões importantes.

Relativamente aos questionários realizados, as perguntas fechadas deram origem a resultados quantitativos expressos em valores, podendo estes valores variarem entre 1 e 5, sendo ainda possível apurar os valores da Média, a Moda e a Mediana.

A análise de conteúdo é um método de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos, no sentido de conduzir a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, assim como ajuda a interpretar as mensagens e a compreender os significados de forma mais profundo. A análise de conteúdo tem evoluído na oscilação entre o rigor da suposta objetividade dos números e a fecundidade sempre questionada da subjetividade. Contudo, ao longo do tempo têm sido cada vez mais valorizadas as abordagens qualitativas, utilizando especialmente a indução e a intuição como estratégias para atingir níveis de compreensão mais aprofundados dos fenómenos que se pretendem investigar (Moraes, 1999).

A análise de conteúdo é um método empírico, dependente do tipo de comunicação a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende. Não existe um modelo para a análise de conteúdo, mas algumas técnicas, cuja aplicação, por vezes, é difícil. A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, caracterizado por grande disparidade de formas e de aplicações (Bardin, 2004).

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Experiência Profissional 1º Ciclo

4.1.1. Experiências de Ensino – Aprendizagem

Na prática pedagógica ao longo de cinco anos experienciei e explorei diversas situações diversificadas, que no seu conjunto me auxiliaram no exercício da função que estava confinada, procurando um enriquecimento musical dos alunos através da experiência vivenciada, o que permitiu aprofundar conhecimentos nomeadamente na Atividade de Enriquecimento Curricular – AEC, Expressão Musical.

Na prática lectiva, foi meu intuito, utilizar sempre métodos pedagógicos adequados aos alunos das turmas que lecionei, baseados na comunicação recíproca na interdisciplinaridade, na observação participativa, na experimentação e no sentido crítico reflexivo.

No desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, foi intenção realizar atividades que estimulassem e proporcionassem vivências musicais, quer a nível rítmico quer a nível melódico, assim como um desenvolvimento de competências através de atividades lúdicas realizadas nas atividades de sala de aula, sendo o sentido prático, o centro da ação interventiva.

Neste sentido, as experiências de ensino/aprendizagem ao longo desta prática passaram por:

- experimentar ritmos e melodias;
- desenvolver expressão musical e prática de instrumentos;
- cantar canções;
- reproduzir pequenas melodias;
- experimentar sons vocais;
- acompanhar canções com gestos e expressão corporal;
- participar em coreografias elementares, inventando e reproduzindo gestos, movimentos e passos;
- sonorizar histórias;
- experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos;
- utilizar instrumentos musicais.

Refletindo sobre a globalidade da atuação pedagógica, a salientar a disponibilidade e cooperação total de todos os professores titulares de turma. Isto, uma vez, que estavam estipuladas reuniões mensais, onde eram discutidas, as

articulações curriculares, e que resultavam numa interação de conteúdos entre as unidades curriculares, assim como a realização de atividades dentro da comunidade escolar. No que se refere às articulações, estas constituíram um ponto bastante assente, permitindo uma comunicação entre os professores, com o propósito de articular conteúdos.

A figura 9, representa um exemplo das várias atividade em que houve um envolvimento pedagógico, levado a cabo pela entidade escolar, esta situação diz respeito à apresentação das Janeiras, ao Presidente da Câmara de Fafe, atividade prevista no PAA.



Figura 9 - Apresentação das Janeiras

4.2. 2.º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Experiências de Ensino/Aprendizagem

A planificação da Prática de Ensino Supervisionada no 2.º ciclo Ensino Básico, no que concerne às experiências de ensino/aprendizagem, teve em conta, o Programa de Educação Musical para o 2.º ciclo do Ensino Básico, o Plano Anual de Atividades e a Planificação Anual para o 2.º ciclo, como já referido anteriormente. Dentro desta circunstância, um dos objetivos desde o início foi implementar o processo de ensino/aprendizagem através de uma teoria de aprendizagem sequencial de competências e conteúdos, de forma estruturada e coordenada com as atividades de sala de aula.

Neste sentido, indo ao encontro, do que é dito na segunda parte deste relatório, acerca da problemática da sequência de aprendizagem, as atividades de aprendizagem sequencial, não devem ser adaptadas às diferentes capacidades dos alunos, essa alteração compromete as competências musicais adquiridas, e como é dito anteriormente, independentemente da sua aptidão todos os alunos devem aprender as mesmas competências, a única coisa que é alterada é o nível de dificuldade dos padrões tonais e rítmicos, sendo estes o fundamento musical do que os alunos estão a aprender (Gordon, 2000).

Pode-se dizer que Paynter (1999) partilha a mesma ideia ao afirmar que, *«não existem dois tipos de educação musical, uma participativa (para os superdotados), e outra, através de uma abordagem mais passiva (para alunos com menos aptidão). A participação e apreciação são aspectos complementares da mesma coisa, e devem trabalhar juntos, de forma adequada aos níveis de aptidão e experiência musical dos alunos.»*¹ (Paynter, 1999:20).

Durante esta PES, houve uma preocupação em compreender os vários níveis de aptidão musicais dos alunos, e desta forma a perceber o máximo de características individuais, de forma a não atuar sobre um todo, e provocar em alguns alunos sentido de não pertença ao grupo, daí a importância de perceber o nível de aptidão musical de cada aluno, e atuar em função desse nível. Isto, passa por não estabelecer grupos separados de acordo com o seu talento, sendo que na prática, os alunos que revelam

Tradução livre do autor:

¹ *«no existen dos tipos de education musical, el primero participativo (para los dotados) y el segundo de apreciación passiva (para los ino-musicales!). La participation y la apreciación son aspectos complementarios dela mesma cosa, y deben funcionar juntos, a unos niveles de técnica adecuados, sea qual sea la experiencia musical previa de los estudiantes.»* (Paynter, 1999).

mais dificuldade ficam com padrões mais simples e mais acessíveis, ao contrário dos alunos que demonstram aptidões mais elevadas. A consequência deste conceito, é que ao manter um grupo coeso e intacto, faz com que os alunos aprendam muito entre pares, por vezes mais do que com o professor (Gordon, 2000).

Com isto, a planificação de toda esta prática teve como base momentos diferenciados, nas atividades de sala de aula e experiências de aprendizagem desenvolvidas.

- O primeiro momento da aula, normalmente era abordado de forma mais livre, com a utilização de jogos rítmicos e melódicos. Este momento, pauta pela variedade de conteúdos musicais vivenciados, por outro lado, a característica da sua abordagem, ia no sentido, de que os alunos se sentissem à vontade, sem constrangimentos de execução de competências. Ao mesmo tempo, permite ter a percepção de algumas capacidades musicais, principalmente a nível rítmico. Por outro lado, neste momento eram estimulados conteúdos e competências que iriam ser usados em momentos seguintes. Em algumas aulas, este momento também incluiu, apresentações no quadro interativo, no sentido de interlocutório e contextual de atividades a desenvolver.
- O segundo momento, consistia na atribuição e desenvolvimento de padrões, previamente concebidos pelo professor, que depois de adquiridos a sua junção resultaria no produto final pretendido. Estes padrões aos alunos de forma simplificada, e à medida que a sua execução ia progredindo, o professor fazia ajustes necessários, afim do pretendido. Por outro lado, as atividades sequências efetuadas no primeiro momento da aula, permite ao professor obter informações acerca da aptidão dos alunos, podendo desta forma atribuir padrões de grau de dificuldade mais acentuada a alunos que demonstrassem mais aptidão, e padrões mais simples aos alunos com menos aptidão. A abordagem a estes padrões rítmicos, tonais e rítmicos/melódicos, passava sempre pela execução corporal e vocal através do processo de imitação, este processo também era utilizado à posterior com os instrumentos destinados. Por fim, este momento também teve lugar à análise da notação musical utilizada.

- No terceiro momento, normalmente era dedicado à prática instrumental e vocal em grupo. Nesta fase da aula, era desenvolvido e solidificado o produto final, vindo na sequência do momento anterior. Por outro lado, à medida que as competências dos alunos se iam desenvolvendo a ponto de haver uma maior à vontade, eram introduzidos conteúdos de carácter intensivo e expressivo, alertando a necessidade destes elementos para uma maior musicalidade. Por fim, este momento diferenciado dentro da sala de aula, também eram efetuadas paisagens sonoras instrumentais, orientadas e regidas pelo professor, e onde os alunos dentro de algumas indicações (pulsção, sinais que indicam diferentes intensidades), podiam dar aso à sua criatividade e improviso.


Sendo assim, as experiências de ensino/aprendizagem realizadas e desenvolvidas o longo dos vários momentos diferenciados ocorridos dentro da sala de aula ao longo da prática educativa realizada foram:

Poema de S. Martinho e Sopa de Palavras

Esta experiência de ensino/aprendizagem, de acordo com a efeméride presente na data (Dia de S. Martinho), consistiu na elaboração de uma quadra sobre o dia de S. Martinho (figura 10), e assim desenvolver uma métrica, seguiu-se com a divisão da turma em quatro grupos, sendo que cada grupo teria que criar um ostinato rítmico (batimentos corporais ou vocal), baseado no tema. Por fim, de forma ordenada os grupos produziram o seu ostinato ao mesmo tempo que o poema era ritmicamente solfejado. O principal objetivo deste momento, para além de despertar outros conteúdos rítmicos circundantes, foi sobretudo, desenvolver a noção de pulsção e ostinato rítmico.

Poema de S. Martinho

No dia de S. Martinho
a castanha vai estoirar
bem boa e bem quentinha
vamos todos saborear.



Sopa de Letras

1	2	3	4
Fim	Praia	_____	Boa vida
Sol	Chuva	_____	Trovoada
Cai	Folhas	_____	Castanheiro
Chão	Brasas	_____	S. Martinho

Figura 10 - Poema de S. Martinho/Sopa de Letras

O último momento desta experiência de ensino/aprendizagem, incidiu sobre a criação com a ajuda dos alunos, de um padrão de palavras (figura 10) com determinadas características silábicas e reunidas de forma estratégica de forma a que se associem células rítmicas. Assim que o padrão esteja devidamente associada, dentro de uma pulsação, a turma foi dividida em dois grupos onde foi desenvolvida a noção de cânone rítmico. Para finalizar o momento, e de acordo com o previsto, foi feita a transposição do padrão de letras para a escrita musical, com o objetivo de aprender as figuras rítmicas – semínima, pausa de semínima, colcheia e semicolcheia.



Figura 11 - Padrão rítmico

O último momento desta experiência de ensino/aprendizagem, incidiu sobre a criação com a ajuda dos alunos, de um padrão de palavras (figura 11) com determinadas características silábicas e reunidas de forma estratégica de forma a que se associem figuras rítmicas. Assim que o padrão esteja devidamente associada, dentro de uma pulsação, a turma foi dividida em dois grupos onde foi desenvolvida a noção de cânone rítmico. Para finalizar o momento, e de acordo com o previsto, foi feita a transposição do padrão de letras para a escrita musical, com o objetivo de aprender as figuras rítmicas – semínima, pausa de semínima, colcheia e semicolcheia.

O meu Guarda-Chuva

Esta experiências de ensino/aprendizagem, teve o objetivo de abordar conteúdos tonais, mais precisamente a função da tónica e dominante. A noção de graves e agudos também foi um dos objetivos deste momento.

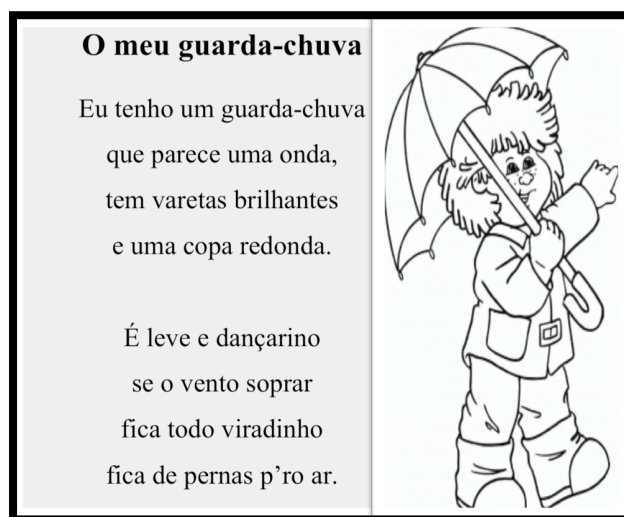


Figura 12 - Poema, O meu guarda-chuva

A estratégia utilizada, foi atribuir uma melodia simples a um poema (figura 12), o que depois de interiorizada pelos alunos através do processo de imitação, foi acompanhada por um segundo grupo, com o padrão tonal Dó – Sol (figura 13).

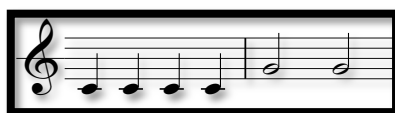


Figura 13 - Padrão tonal

Com isto, e depois de uma troca de papéis entre os grupos, houve uma consciencialização física (pauta) do intervalo, tal como a sua importância harmónica. A planificação desta experiência de ensino/aprendizagem, vai no sentido de relacionar as sequências de aprendizagem dos conteúdos tonais e rítmicos, com a sequência de aprendizagem de competências, tendo em conta a linha de teoria de aprendizagem musical desenvolvida por Gordon (2000).

Pó de Estrelas

A apresentação pública, feita na festa de natal levada acabo pela comunidade escolar (figura 14), fez desta experiência de ensino/aprendizagem o seu ponto alto. Assim, as competências desenvolvidas foram a nível vocal, e ao nível dos conteúdos expressivos e de intensidade. Desta forma, este tema foi preparado ao nível vocal, acompanhado com guitarra clássica e alguns instrumentos de altura indefinida.



Figura 14 - Pó de Estrelas

Natal Africano

Este tema (figura 15), faz parte de mais uma abordagem estratégica na tentativa de ir de encontro com a Teoria de Aprendizagem Musical, utilizando um desenvolvimento de conteúdos e competências de forma sequencial e padronizada.

Natal Africano

Logo que nasceu, Jesus acampou.
Logo que nasceu, Jesus acampou.
A à luz das estrelas uma voz soou:
Um! Ah! Ah! Ah! Ah!
Um! Ah! Ah! Ah! Ah!

Maria a Senhora, Seu filho embalou.
Maria a Senhora, Seu filho embalou.
E à luz das estrelas, uma voz soou:
Um! Ah! Ah! Ah! Ah!
Um! Ah! Ah! Ah! Ah!

Lo-go que nas - ccu Je-sus a-cam - pou. Lo-go que nas -
ccu Je-sus a-cam - pou. E à luz das es - tre - las, u-ma voz so -
ou: Um ah! ah! ah! ah! Um ah! ah! ah! ah!

The image shows a musical score for 'Natal Africano' in 2/4 time. It includes three staves of music with lyrics in Portuguese. Below the score is a line drawing of a nativity scene with Mary, Joseph, baby Jesus, two oxen, a donkey, and three stars.

Figura 15 - Natal Africano

Sendo assim, esta experiência de ensino/aprendizagem, consiste na aprendizagem do tema partindo de uma orquestração (anexo 4) elaborada para os instrumentos da sala de aula.

Natal Africano Arranjo - Armando Antunes

The image shows a musical score for 'Natal Africano' arranged for a classroom orchestra. The instruments listed are Voice, Flute, Soprano Mellophone, Soprano Xylophone, Alto Xylophone, Snare Bell, Side Drum, and Bass Xylophone. The score is in 2/4 time and includes a key signature of one sharp (F#).

Figura 16 - Orquestração do tema

The winding Stairs

Esta experiência de ensino/aprendizagem é marcada pelo desenvolvimento da técnica para flauta de Bisel, através da aprendizagem do tema para flauta acompanhado com guitarra clássica «*The Winding Stairs*» (figura 17).

The image shows a musical score for the piece "The Winding Stairs". It is presented in a hand-drawn style with a black border and star decorations in the corners. The score is written for a flute and a guitar. The flute part is in the upper staff, and the guitar part is in the lower staff. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 3/4. The score is divided into four systems. The first system is labeled "Flowing" and includes the following chords: G, G/F#, Em, D, C, G, Am7, D. The second system includes the chords: G, G/F#, Em, D, C, G, D7, G. The third system includes the chords: Am, D, Am, D. The fourth system includes the chords: G, G/F#, Em, D, C, G, D7, G. The number "16" is written at the bottom center of the score.

Figura 17 - The winding stairs

Aqui, o processo decorreu inicialmente por uma instrução relativamente aos aspetos físicos e a regras de comportamento a quando se está a executar este instrumento. Seguidamente, através do processo de imitação, os alunos executavam a dedilhação na flauta, ao mesmo tempo que entoavam o primeiro padrão rítmico/melódico, depois de assimilado pela maioria dos alunos, executavam o que tinham entoado com a dedilhação assimilada na flauta.

Esta experiência de ensino/aprendizagem, teve a particularidade de ainda ser desenvolvida uma segunda linha melódica, baseada na harmonização para piano encontrada na partitura (figura 17).

Torradinhas com manteiga

Da mesma forma que as outras experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas, esta aprendizagem teve como base teórica «*sound before sight before theory*» defendida por Pestalozzi (1746 – 1827).

Rosa Maria Torres

12. Torradinhas com manteiga

Allegretto Ilha do Pico, Açores

Tor-ra - di - nhas, com man - tei - ga, sai a - qui, sai a - co -
lá, sai o cra - vo mais a ro - sa, e vão am - bos pas - se - ar.

Âmbito: C Maior (1- 8)

d r m f s l t d'
C D E F G A B C

Torradinhas com manteiga
sai aqui, sai acolá,
sai o cravo mais a rosa,
foram ambos passear.

Figura 18 - Torradinhas com manteiga

Esta experiência de ensino/aprendizagem, consistiu na elaboração de uma orquestração, para os instrumentos da sala de aula. A abordagem feita, foi planejada da mesma forma que as anteriores, no qual foram desenvolvidos padrões rítmicos e tonais de forma sequencial, dessa forma, as competências foram desenvolvidas.



Figura 19 - Exemplos de padrões

A figura 20, apresenta um excerto da orquestração elaborada (anexo 5) para o desenvolvimento desta experiência de ensino/aprendizagem. Por outro lado, é importante referir que a intervenção teve como base a vivência e experiência musical de início, e mais tarde consciencialização da notação musical, primeiro através dos padrões, e posteriormente a partitura.

Torradinhas com manteiga

Ilha do Pico, Açores Tradicional

Allegretto

The musical score is arranged in a system with eight staves. From top to bottom, the staves are: Voice (melody), Soprano Metallophone (chords), Soprano Xylophone (chords), Alto Xylophone (chords), Bass Xylophone (chords), Maracas (rhythmic pattern), Guiro (rhythmic pattern), and Tambourine (rhythmic pattern). The key signature has one sharp (F#) and the time signature is 2/4. The tempo marking is 'Allegretto'.

Figura 20 - Orquestração do tema

Pedro e o Lobo

Ao contrário das experiências de ensino/aprendizagem, referidas anteriormente, esta tem uma particularidade distinta, sendo que foi a forma estratégica de abordagem, à música erudita, utilizando os elementos musicais utilizados na história musical “*Pedro e o Lobo*” de Serguei Prokofiev, desde os diferentes instrumentos pertencentes aos diferentes naipes da orquestra, quer na particularidade do seu timbre e a sua associação à personagem da história.



Figura 21 - Pedro e o Lobo (Serguei Prokofiev, 1936)

4.2.2. Análise e Discussão dos resultados

A análise dos resultados obtidos da PES realizada, serão discutidos baseados nos instrumentos de recolha de dados descritos no capítulo da metodologia de investigação utilizada. Com isto, as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas de forma estratégica, com o intuito de relacionar a Teoria de Aprendizagem Musical (Gordon, 2000) com os objetivos curriculares propostos, tendo em conta os indicadores resultantes dos instrumentos de recolha de dados, ao longo da PES. Para além destas considerações, houve uma preocupação, na elaboração e planificação das experiências de ensino/aprendizagem, em elevar os índices motivacionais primando pela vivência musical e prática instrumental, assim como recorrendo ao conceito do jogo em contexto de sala de aula. Isto, fez com que o *feedback* por parte dos alunos fosse bastante positivo, onde foi bem visível altos índices de motivação, assim como uma grande entrega de praticamente todos os alunos.

Relativamente às abordagens pedagógicas, através de atividades de caráter lúdico, são essenciais para o desenvolvimento do caráter e da entidade dos sujeitos. Nos jogos e brincadeiras as crianças podem desenvolver capacidades importantes, assim como a atenção, a memória a imaginação e a imitação. Por outro lado, desenvolvem a capacidade de socialização através da interação e da experimentação de papéis sociais (Salomão, Martini, & Jordão, 2007).

Para Vygotsky (1896-1934), os jogos e as brincadeiras, têm um papel de extrema importância, ao criar uma zona de desenvolvimento proximal na criança, influenciando ao mesmo tempo o seu desenvolvimento. Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, os jogos e as brincadeira trazem vantagens sociais, cognitivas e afetivas. Sendo assim, o jogo proporciona uma representação de papéis na criança que irá aumentar sua expressividade, entendida como uma totalidade, assim como a construção dos conhecimentos resultará da representação desses papéis, desenvolvendo os aspetos linguísticos, psicomotores e afetivos emocionais.

Dentro de uma circunstância de Educação Musical, a criança participa ativamente na construção do conhecimento através dos jogos lúdicos, no entendimento da linguagem musical e no discurso que a Música tem como atividade expressiva humana (Pinto, 2009; Deckert, 2005; Rego, 2008).

No que diz respeito às canções utilizadas, estas constituem o tipo de material mais frequentemente usado nas atividades de sala de aula de execução musical, contudo, os padrões tonais e os padrões rítmicos, deve ser o material primário usado nas atividades de aprendizagem sequencial e servem para fornecer a fundamentação necessária para tornar as atividades de sala de aula significativas (Gordon, 2000).

A melhor forma de determinar a sintaxe da música é através do reconhecimento e da compreensão da natureza dos padrões tonais e rítmicos contidos nas canções (Gordon, 2000). Desta forma, os alunos começam por adquirir um vocabulário de padrões tonais e rítmicos a nível auditivo e oral, associados verbalmente à sequência de aprendizagem de competências, sendo que este vocabulário aumenta, à medida que os padrões se tornam mais familiares, progredindo de nível. O mesmo acontece na aprendizagem, sendo que esta passa de uma aprendizagem por Discriminação para uma aprendizagem por Inferência.

Com isto, dentro do campo da investigação-ação, a partir dos resultados obtidos do QRD (anexo 2), pode-se deduzir que os alunos tinham mais dificuldade na identificação de conceitos base musical, conceitos rítmicos e conceitos melódicos, assim como a ausência de conhecimento/aplicação musical por parte de alguns alunos. Estes resultados, auxiliaram na análise diagnóstica, e ao mesmo tempo contribuíram, para delinear uma melhor abordagem no processo interventivo, para desenvolver as estratégias de ensino, no sentido de ir encontro com as necessidades dos alunos afim de adquirirem os conteúdos propostos.

Sendo assim, toda a intervenção teve em conta todo o processo sequencial acima referido, ou seja, uma interação de conteúdos tonais e conteúdos rítmicos com o desenvolvimento das competências, tudo isto num fio condutor através das atividades sequenciais de sala de aula. Desta forma, no sentido de melhor avaliar o resultado das estratégias utilizadas no processo ensino/aprendizagem, segue-se a análise e discussão de resultados provenientes do Questionário de Recolha de Dados (QRD).

A tabela 4, apresenta a organização e estrutura por tópicos referentes às questões quantitativas, e de certa forma, a taxonomia aplicada (conhecimento – compreensão – aplicação), quer no pré teste como no pós teste.

Tabela 4
Categorias de análise quantitativa

Tópicos	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Cotações
T1(Conceitos Básicos de Música)	Conceitos de Pauta	Conceito de clave. Família de Instrumentos		1
T2(Conceitos Rítmicos)	Figuras Rítmicas	Valor das Figuras Rítmicas		1
T3(Conceitos Melódicos)	Escala Musical	Notas Musicais		1
T4(Conceitos Melódicos)			Saber o respetivo lugar das notas	1

Através dos resultados do pré teste e pós teste, foi feita uma comparação detalhada, de forma a podermos analisar o processo de ensino/aprendizagem, resultante numa aquisição de conhecimentos, assim como apurar indicadores que possam auxiliar o processo reflexivo.

O gráfico 9, faz a comparação dos resultados globais entre o pré teste e o pós teste.

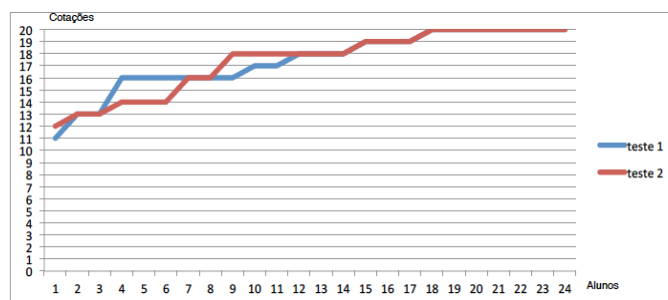


Gráfico 9 - Classificações finais

De seguida é feita uma análise de cada tópico constituinte em ambos os questionários. No tópico T1 (conceitos base) do teste 1 e do teste 2 os resultados foram similares, sendo a média de respostas 4,5 valores num total de 5 valores, a moda de 5 valores, e a mediana de 5 valores (anexo 2).

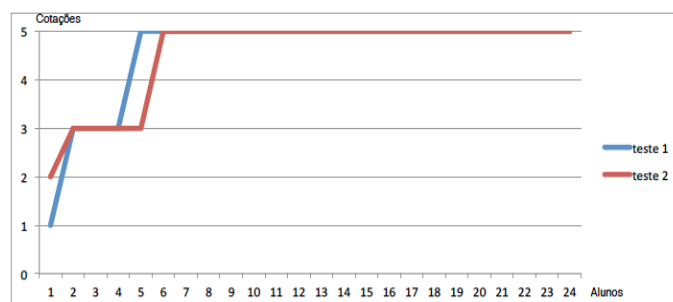


Gráfico 10 - Tópico 1

Ao analisarmos o gráfico 10, podemos concluir que os resultados são similares, havendo um melhoramento reduzido dos resultados negativos em comparação com o pré teste.

No tópico T2 (conceitos rítmicos), quer no teste 1 e no teste 2 a média de respostas é 3,5 valores num total de 5 valores, a moda obtidos pelos alunos é de 5 valores, e a mediana é de 4 valores.

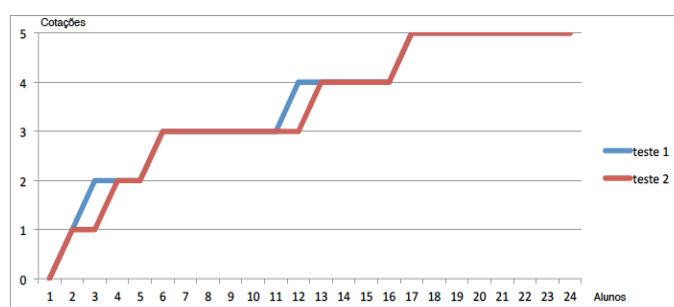


Gráfico 11 - Tópico 2

A comparação de resultados neste tópico, segue a mesma linha do anterior com resultados idênticos. Aqui podemos detetar que dois alunos desceram a nota neste tópico.

No tópico T3 (conceitos melódicos – identificação de notas musicais numa pauta) no teste 1 a média de respostas é 4,7 valores e no teste 2 é de 4,8 valores, a moda é de 5 valores, e a mediana é de 5 valores em ambos os testes.

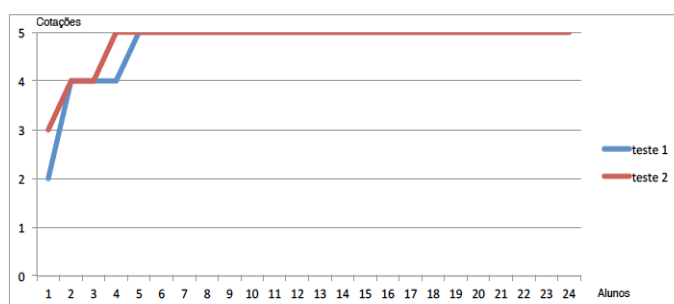


Gráfico 12 - Tópico 3

Este tópico obteve o maior aumento de respostas certas, comparativamente ao pré teste, e em relação às outras comparações dos dados quantitativos.

No tópico T4 (conceitos melódicos – aplicação de notas musicais numa pauta) no teste 1 e no teste 2 tem resultados idênticos, sendo a média de respostas é 4,5, a moda é 5 valores, e a mediana é 5 valores.

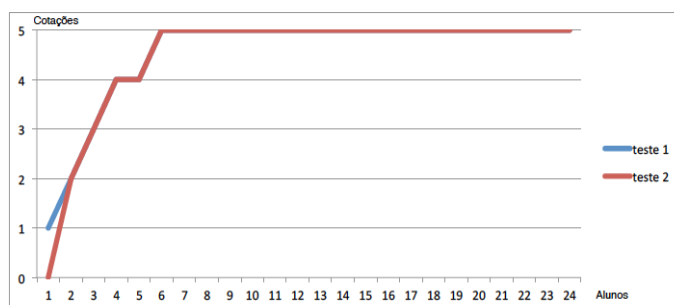


Gráfico 13 - Tópico 4

Por outro lado, este tópico é onde se encontram os resultados mais similares, na comparação feita entre o pré teste e o pós teste.

Relativamente à comparação de resultados quantitativos, obtidos nas questões fechadas, podemos concluir que houve um melhoramento reduzido, principalmente em relação aos resultados negativos obtidos no pré teste. Contudo, é necessário ter em conta que os resultados gerais do pré teste, relativamente às perguntas fechadas, foram bastantes positivos.

Os resultados qualitativos são apresentados de acordo com a sequência das questões apresentadas aos alunos no teste 1 e teste 2 (anexo 2). Assim, são apresentadas as comparações através do gráfico 14.

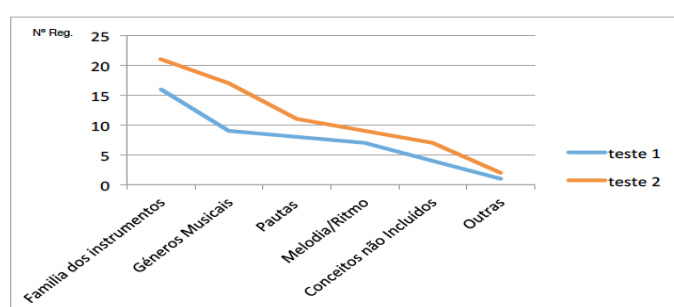


Gráfico 14 - Conceitos base musicais

Da análise comparativa dos dois testes realizados, pode-se constatar que houve um maior número de respostas dadas no teste 2, logo, pode-se depreender que houve um aumento de conhecimento em relação aos conceitos abordados, de realçar que as categorias de Melodia/Ritmo e Pautas obtiveram um crescimento mais notório,

poderemos considerar assim, que foram as categorias, em que os alunos mais apreenderam (anexo 2).

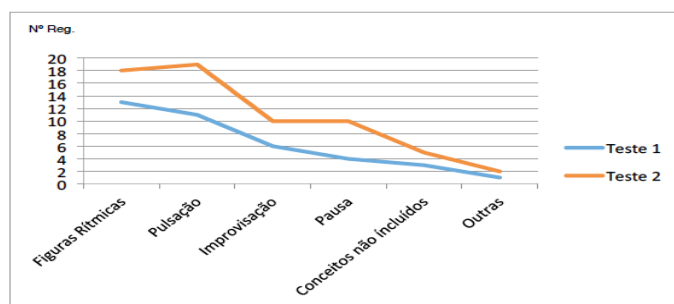


Gráfico 15 - Conceitos rítmicos

O gráfico 15, demonstra que houve um acréscimo no número de respostas relativamente aos conceitos rítmicos no teste 2 em comparação ao teste 1, sendo que a distribuição da percentagem entre duas categorias mais respondidas são equivalentes, assim como nas terceiras e quartas opções, considerando uma contagem decrescente, as percentagem também que equivalem. Pode-se depreender destes resultados que houve uma aquisição de diferentes conteúdos rítmicos, dada a coerência das diferentes categorias. Os conceitos melódicos, foram os conceitos onde os resultados foram mais homogêneos.

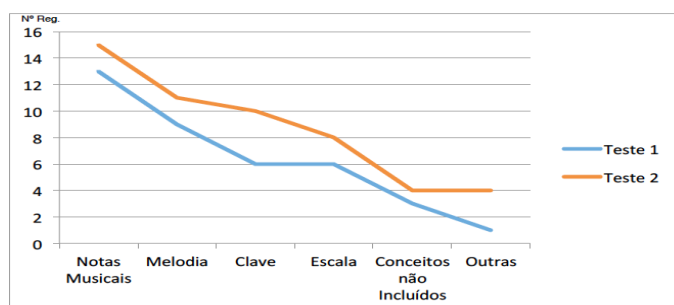


Gráfico 16 - Conceitos Melódicos

Os resultados comparativos, no que concerne aos conceitos melódicos, vêm no mesmo sentido dos outros resultados, o qual se reflete um aumento no número de registros do testes 2 em comparação ao teste 1.

Relativamente ao Questionário de Intervenção Pedagógica – QIP, realizado no fim da prática educativa supervisionada, os resultados foram os seguintes:

A tabela 5, apresenta a distribuição das unidades de registo da pergunta – «*Refere o que mais gostaste de fazer nesta aula*» - pelas respetivas categorias, apuradas dentro das respostas dadas, sendo elas: cantar, tocar instrumento, flauta, tudo, aplicar conhecimentos.

Tabela 5
Categorias apuradas

Categoria	Nº	Freq./Relat.
Tocar instrumento	13	13/29
Cantar	9	9/29
Flauta	4	4/29
Tudo	2	2/29
Aplicar conhecimentos	1	1/29

Como se pode apurar no gráfico 17, as atividades que os alunos mais gostaram de realizar foram aquelas que envolveram a prática instrumental, seguindo-se o canto.

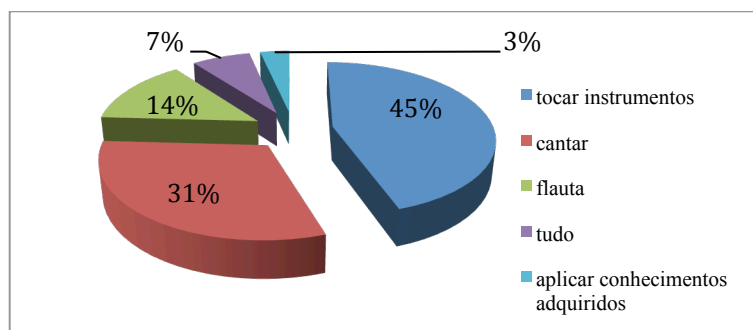


Gráfico 17 - O que mais gostam de fazer

A tabela 6, apresenta a distribuição das unidades de registo da pergunta – «*Refere o que menos gostaste de fazer nesta aula*» - pelas respetivas categorias, definidas dentro das respostas dadas, sendo elas: flauta, não tocar instrumentos, nada, cantar e outros.

Tabela 6
Categorias apuradas

Categoria	Nº	Freq./Relat.
Flauta	7	7/24
“Ver os colegas a tocar”	6	6/24
Nada	6	6/24
Cantar	2	2/24
Leitura interior	2	2/24
Ouvir jazz	1	1/24

Os indicadores obtidos nesta questão demonstram que a atividade com a flauta de bisel foi a que alunos menos gostaram de realizar, a segunda atividade que menos gostaram de realizar foi «ver os colegas a tocar», isto significa que nas atividades de grupo realizadas, em que havia uma divisão de tarefas, sendo que só alguns possuíam instrumento, os que não tinham instrumento não gostavam desse facto.

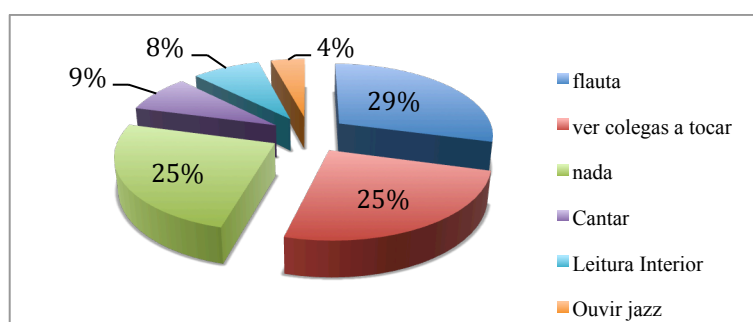


Gráfico 18 - O que menos gostam de fazer

A tabela 7, apresenta a distribuição das unidades de registo da pergunta, «**Das atividades que fizeste hoje, refere a/as que tiveste mais dificuldade**» - pelas respetivas categorias, definidas dentro das respostas dadas, sendo elas: cantar, tocar instrumentos, flauta, tudo, aplicar conhecimentos adquiridos.

Tabela 7
Categorias apuradas

Categoria	Nº	Freq./Relat.
Flauta	13	13/25
Nenhuma	6	6/25
Leitura interior	3	3/25
Batimentos corporais	2	2/25
Outros	1	1/25

A esta questão, a resposta que mais foi registada foram as atividades desenvolvidas com flauta, daqui podemos estes relacionar estes resultados com a questão anterior, em que se regista como a atividade que menos gostaram de fazer, talvez seja pelo facto da dificuldade. Contudo, o segundo registo mais evidenciado, permite retirar indicadores positivos ao revelar que 24% dos alunos não tiveram dificuldades em nada.

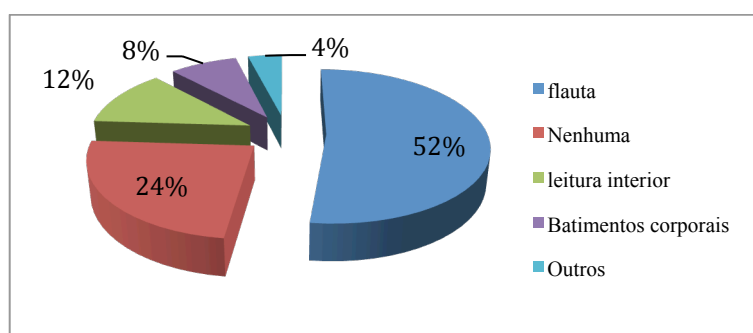


Gráfico 19 - Atividades que tiveram mais dificuldades

A tabela 8, apresenta a distribuição das unidades de registo da pergunta – «*Refere o que mais gostaste de fazer nesta aula*» - pelas respetivas categorias, definidas dentro das respostas dadas, sendo elas: cantar, tocar instrumentos, flauta, tudo, aplicar conhecimentos adquiridos.

Tabela 8
Categorias apuradas

Categoria	Nº	Freq./Relat.
Tocar instrumento	13	13/39
Cantar	7	7/39
Tudo	5	5/39
Flauta	4	4/39
Fazer ritmos	4	4/39
Escrever notas	3	3/39
Professor	2	2/39
Orquestra	1	1/39

Relativamente aos indicadores que podemos encontrar na resposta à última questão, o que os alunos mais gostaram de fazer nas aulas de Música, foi tocar instrumento, seguindo-se o canto, e em terceiro lugar com 13% encontra-se a categoria que representa tudo.

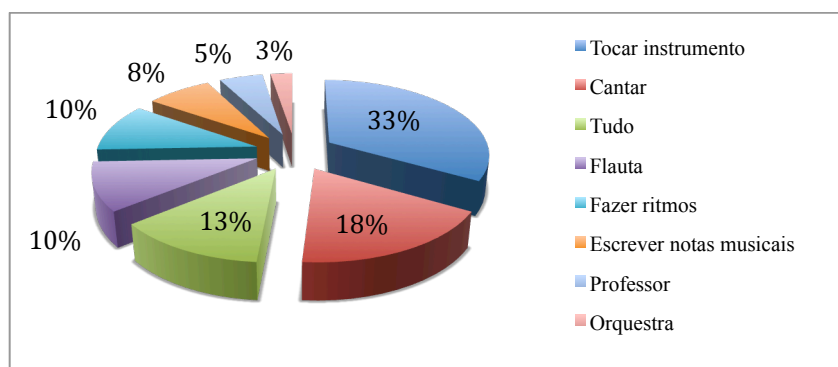


Gráfico 20 - Atividades que mais gostam de fazer

A apresentação pública do tema “*Pó de Estrelas*” (figura 22) de Maria Vasconcelos, é resultado de um desenvolvimento de competências, transformado em produto final, durante a prática de ensino supervisionada. Com esta apresentação, foi uma oportunidade de os alunos perceberem a importância prática de algumas competências musicais necessárias para uma boa interpretação em público, e por outro lado, consciencializarem-se da responsabilidade em preparar a atuação e ao mesmo tempo sentirem o prazer e satisfação no final da interpretação, como recompensa do trabalho dedicado, estes dados ficaram bem expressos nas notas de campo (*«motivados e empolgados pela experiência em palco»*)¹ retiradas a esse respeito. A figura 22 faz parte de uma das técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizada nesta PES, registo áudio/visual, utilizado na apresentação do projeto de turma.



Figura 22 – Festa de Natal

Visto isto, podemos retirar indicadores dos resultados obtidos, através dos vários instrumentos de recolha de dados, que nos permitem refletir sobre a intervenção educativa realizada. Relativamente, aos questionários levado a cabo,

¹ nota de campo – 17/12/2013

podemos observar que, na comparação dos resultados do pré teste e pós teste, existe uma pequena melhoria embora não muito significativa na componente quantitativa, sendo que na componente qualitativa, essa melhoria foi mais acentuada. Este indicador, pode querer dizer que a aquisição de conhecimentos, ao nível de conceitos bases musicais, conceitos rítmicos e conceitos melódicos foi efetiva.

No questionário elaborado no final da PES, podemos apurar questões relacionadas com as motivações, preferências e dificuldades que os alunos vivenciam. Aqui destaca-se pela positiva a preferência dos alunos em tocar instrumento e cantar de seguida, e pela negativa, tocar flauta, como sendo a experiência de ensino/aprendizagem com menos preferência e que demonstra haver mais dificuldade na sua execução. De acordo com as notas de campo retiradas (*«é difícil porque o som não sai!»*, *«a minha flauta está desafinada!»*)¹, achamos que isto se deve ao facto, da flauta ser um instrumento que requer um maior desenvolvimento da sua técnica para que a extração do som ocorra corretamente. Contudo, devemos ter em conta os indicadores que tem como consequência o aumento motivacional por parte dos alunos, como é o caso da prática instrumental e vocal.

Por fim, de acordo com a metodologia de investigação referida no Capítulo III (Investigação-Ação), podemos retirar desta análise de resultados obtidos indicadores, que nos permitem avaliar de forma positiva a PES levada a cabo no 2.º ciclo do Ensino Básico, ao mesmo tempo, esses mesmos indicadores tornam-se preciosos para uma prática reflexiva, no sentido de melhor planificar um novo ciclo de educativo interventivo.

¹ nota de campo – 13/01/2014 – 20/01/2014

4.3. 3.º Ciclo do Ensino Básico

4.3.1. Experiências de Ensino/Aprendizagem

O planeamento da PES no 3.º ciclo, vai em consonância com a P. A. para o 7.º ano tendo em conta o módulo «Memórias e Tradições». A estratégia utilizada, foi definida através de um projeto de turma, que consistiu através de um processo sequencializado atingir um produto final, exposto pelo alunos numa apresentação pública.

A abordagem feita aos temas trabalhados, foi no sentido de utilizar os elementos musicais no seu estado mais natural. De destacar, o desenvolvimento em todas as aulas de padrões rítmicos, padrões melódicos e tonais, além de exercícios que em forma de jogo, tinha como pressuposto a estimulação da criatividade musical e a improvisação.

A este respeito, pode-se dizer que a criatividade e a motivação advém da tendência natural que o interveniente tem para se auto realizar e mobilizar o seu potencial, sobre o mesmo assunto o autor que inerente à existência humana há um potencial para se expandir e expressar as suas capacidades. Assim, os alunos necessitam de liberdade para se recriar, e para que esse processo ocorra, é importante que seja alertado para esse potencial criador e expressivo (Ferraz, et al., 2011).

Tendo em conta as planificações previamente estabelecidas, achou-se importante definir a prática vocal e instrumental, assim como o trabalho de grupo, como o meio mais eficaz na abordagem aos conteúdos previstos.

Desta forma, o planeamento de cada aula no 3.º ciclo, teve a mesma linha que o 2.º ciclo, incidindo normalmente sobre três momentos diferenciados, previamente definidos:

- O primeiro momento, consistia desde apresentações no quadro interativo, que passava pela contextualização de temas abordados e vídeos exemplificativos, a apresentação de alguns conteúdos como o caso da organização da orquestra tendo em conta a sua estrutura e constituição. Contudo este primeiro momento diferenciado incluiu quase sempre momentos de estimulação através de atividades sequenciais de sala de aula. Isto de forma, a preparar o as competências a desenvolver pelos alunos nas atividades seguintes.

- Neste segundo momento, consistia na atribuição e desenvolvimento de padrões, previamente concebidos pelo professor, que depois de adquiridos a sua junção resultaria no produto final pretendido. Estes padrões aos alunos de forma simplificada, e à medida que a sua execução vai desenvolvendo o professor faz os ajustes necessários afim do pretendido. Por outro lado, as atividades sequências efetuadas no primeiro momento da aula, permitiu ao professor obter informações acerca da aptidão de alguns alunos, podendo desta forma atribuir padrões de grau de dificuldade mais acentuada a alunos que demonstrassem mais aptidão, e padrões mais simples aos alunos com menos aptidão. A abordagem a estes padrões rítmicos, tonais e rítmicos/melódicos, passava sempre pela execução corporal e vocal através do processo de imitação, este processo também era utilizado à posterior com os instrumentos destinados. Por fim, este momento também teve lugar à análise da notação musical utilizada.
- No terceiro momento, normalmente era dedicado à prática instrumental e vocal em grupo. Nesta fase da aula, era desenvolvido e solidificado o produto final, vindo na sequência do momento anterior. Por outro lado, à medida que as competências dos alunos se iam desenvolvendo a ponto de haver uma maior à vontade, eram introduzidos conteúdos de caráter intensivo e expressivo, alertando a necessidade destes elementos para uma maior musicalidade. Por fim, este momento diferenciado dentro da sala de aula, também eram efetuadas paisagens sonoras instrumentais, orientadas e regidas pelo professor, e onde os alunos dentro de algumas indicações (pulsção, sinais que indicam diferentes intensidades), podiam dar aso à sua criatividade e improviso.

Com isto, foram várias as experiências de ensino/aprendizagem realizadas ao longo da prática educativa realizada, e desenvolvidas o longo dos vários momentos diferenciados ocorridos dentro da sala de aula.

A Balada do Sino

Esta experiência de ensino/aprendizagem (anexo 6), vem dentro da mesma linha adotada das experiências de ensino/aprendizagem no 2.º ciclo do Ensino Básico, este tema foi um grande centro estratégico na abordagem aos conteúdos a desenvolver, e ao mesmo tempo culminou numa apresentação pública.

The image displays a musical score for the piece "A Balada do Sino". The score is arranged for a variety of instruments and includes dynamic markings. The instruments listed on the left are Voice, Flute, Soprano Metallophone, Alto Xylophone, Bass Xylophone, Maracas, and Percussion. The score is divided into two systems. The first system shows the initial measures with a "Piano" dynamic marking. The second system, starting at measure 7, shows a change in dynamics to "Mezzo-Forte" and "Forte". The score is attributed to "Arranjo - Armando Amunes" and is from a "Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico".

Figura 23 - Orquestração do tema

Desta forma a abordagem efetuada em consonância da linha adotada, de forma padronizada, a figura 25 apresenta um exemplo de padrão rítmico desenvolvido.

The image shows a musical staff with a rhythmic pattern. The pattern consists of a sequence of notes and rests, likely representing a specific rhythmic motif. The staff is divided into two measures by a vertical bar line. The first measure contains four notes, and the second measure contains three notes. The notes are placed on the staff lines, and the rests are indicated by horizontal lines.

Figura 24 - Padrão rítmico

No Alto da Serra II

A aprendizagem do tema «No Alto da Serra II», foi uma experiência, proposta pela Escola, no sentido de realizar uma gravação em DVD, ao nível de todos os anos do ensino básico, desde o 1.º ciclo ao 3.º ciclo. Daí este tema foi destinado às turmas do 7.º ano do Ensino Básico.

The image shows a musical score for the song "No alto daquela serra II" in Estremadura. It includes the ClaveSoft logo (Musical Education & Culture) and the title "Canções Tradicionais Portuguesas". The lyrics are: "No alto daquela serra tem meu pai um castanheiro, que dá castanhas em Maio, cravos roxos em Janeiro. Da minha janela à tua é o salto duma cobra. 'Inda espero de chamar à tua mãe minha sogra. Da minha janela à tua é o salto dum sardão. 'Inda espero de chamar meu cunhado ao teu irmão." The score features a vocal line and a piano accompaniment line with lyrics: "No al - to da - que - la ser - ra tem meu pai um cas - ta - nhei - ro, que dá cas - ta - nhas em Mai - o, cra - vos ro - xos em Ja - nei - ro." The score is in 3/4 time and includes a second voice part labeled "2ª voz".

Figura 25 - No alto daquela serra

O desenvolvimento do tema consistiu apenas na componente vocal, que para além de ser trabalho conteúdos rítmicos e melódicos, houve uma maior atenção à componente da entoação e projeção de voz.



Figura 26 - Ensaio do tema

Canto do Moço

Este tema, o «Canto do Moço» (anexo 7), a par do tema a «Balada do Sino», de José Afonso, foram experiências de ensino/aprendizagem centrais na aproximação à linha teórica desenvolvida na PES, no 3º ciclo do Ensino Básico.

The image shows a musical score for the piece "Canto do Moço" by José Afonso. The score is arranged for a variety of instruments. At the top, there are three boxes: "Arranjo - Armando Antunes", "Canto do Moço José Afonso", and "Mestrado em Ensino da Música no Ensino Básico". The score is divided into two sections, both marked "Vivo". The instruments listed on the left are Flute, Alto Metallophone, Xylophone, Bass Xylophone, Snare Drum, Tenor Drum, Bass Drum, Cymbals, and Acoustic Guitar. The notation includes various rhythmic patterns and melodic lines for each instrument.

Figura 27 - Orquestração do tema

Desta forma, a abordagem feita no processo ensino/aprendizagem segue a mesma linha aprendizagem sequencial de conteúdos tonais e rítmicos e a sua interação com a aprendizagem sequencial de competências como é referido anteriormente, as figuras 29 e 30, são exemplos de padrões retirados da orquestração.



Figura 28 - Padrão rítmico

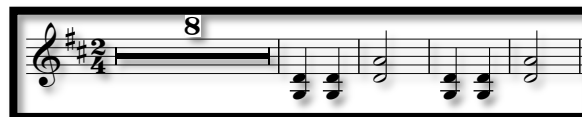


Figura 29 - Padrão tonal

Sem esquecer a particularidade do conceito «*sound before sight before theory*» defendido por vários autores e pedagogos da área de música, como é referenciado anteriormente

Englishman in New York

Esta experiência de ensino/aprendizagem, abarca mais precisamente o desenvolvimento da competência ao nível da flauta de Bisel. Este tema foi previamente definido, pelo departamento de expressões, com o intuito de motivar alunos na participação de um concurso de flautas.

Executa na flauta, a parte **A** (cânone), a parte **C** e canta a parte **B**.

CD 2 • Faixas 16 e 17 Faixas 33 e 36

Englishman in New York

The musical score is divided into four sections: A, B, A, and C. Section A (orange background) is a canon for flute, consisting of two staves. The first staff has two measures marked with circled numbers 1 and 2. The second staff is labeled 'Fine voz 2 à 2.ª x' and ends with the word 'Oh'. Section B (yellow background) is a vocal part with lyrics: 'Oh, I'm an a - li-en I'm a le - gal a - li-en, I'm an En-lish-man in New York Oh,'. It includes first and second endings. Section A (orange background) is a second flute part, also with two staves and measures marked 1 and 2. It is labeled 'Fine voz 2' and ends with 'D.S. 1' and 'Oh'. Section C (green background) is a piano accompaniment for flute, with two staves. It is labeled 'Fl.' and '1' and '2' for the staves. It ends with 'D.S. 1' and 'Oh'.

Figura 30 - Partitura do tema

Aqui, o processo decorreu dentro do que vem sido descrito ao longo deste trabalho, onde de início é feita uma instrução relativamente aos aspetos físicos e a regras de comportamento a quando se está a executar este instrumento. Desta forma, através do processo de imitação, os alunos executavam a dedilhação na flauta, ao mesmo tempo que entoavam o primeiro padrão rítmico/melódico, depois de assimilado pela maioria dos alunos, executavam o que tinham entoado com a dedilhação assimilada na flauta.

Paisagem sonora

Por fim, a Paisagem Sonora, é uma experiência de ensino/aprendizagem, que com alguma orientação do docente, os alunos podem explorar as fontes sonoras que estão à disposição, ao mesmo tempo que desenvolvem a criatividade e o improviso. Nesta atividade, achou-se pertinente utilizar meios de gravação áudio através de um software, sendo possível ouvir as composições efetuados no momento.



Figura 31 - Paisagem sonora

É importante compreender desde do início dar ênfase aos padrões tonais e rítmicos, e não aos nomes individuais dos sons de diferentes alturas nem nos nomes das durações de tempo, isto é um aspeto significativo da teoria de aprendizagem musical (Gordon, 2008).

Desta forma, a par das estratégias e linha teórica utilizada, foi intensão durante toda esta prática educativa, ter em conta as sugestões e orientações previstas no Programa de Educação Musical, ao trabalhar três grandes áreas de forma inter-relacionada – a audição, a interpretação e a improvisação.

Talvez a teoria da Educação Musical mais bem fundamentada, é aquela que defende que os alunos são herdeiros de um conjunto de valores e práticas culturais, que precisam dominar, e ao mesmo tempo adquirir certas habilidades e acumular informações para aprender essas canções . De acordo com esta teoria, uma das tarefa do educador é apresentar e desenvolver um repertório com os alunos que contenha estas característica (Gordon, 2000). De certa forma, foi esta a base na escolha das experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas.

4.3.2 Análise e Discussão dos resultados

Relativamente à abordagem, levado a cabo nesta PES, optando pelo sentido mais prático, segundo a filosofia pedagógica de Carl Orff (1895-1982), em relação à Educação Musical no Ensino Básico, não é relevante que os alunos nesta disciplina aprendam o valor matemático das notas ou a entoação de intervalos de sétima, aumentados ou diminutos. Dentro deste contexto escolar não é importante um uso excessivo de teoria musical ou de solfejo, não é essa a finalidade. Embora seja adquirida de forma indireta, « *A teoria é uma consequência natural da prática e da experiência sensorial* »¹ (Montserrat & Sarmiento, 1969:11). A Música deve ser praticada pelos alunos de todas as formas, vocal, instrumental e em movimento. O professor deve possuir uma preparação musical capaz de a transmitir aos alunos, por outro lado, a Educação Musical no Ensino Básico, não consiste em facilitar as obras para que os alunos facilmente as toquem, este pressuposto mais irá prejudicar do que beneficiar a sua pedagogia (Montserrat & Sarmiento, 1969).

A apresentação pública do projeto de turma, foi o resultado de uma abordagem estratégica mais prática, uma vez que o número de alunos era reduzido, pereceu fazer mais sentido esta linha de abordagem. A apresentação foi feita no âmbito do contexto escolar, onde incluiu um concurso de flautas e também foram feitas apresentações de outras áreas curriculares, esta atividade estava definida no PAA. O local da apresentação foi no auditório da Escola Básica Integrado de Pedome.

O resultado desta experiência de ensino aprendizagem, foi bastante positivo, tendo em conta, quer o desenvolvimento de competências, quer na aquisição de conteúdos, e principalmente, a nível motivacional por parte dos alunos. Isto está refletido, na entrega dos alunos na realização do projeto de turma, que só assim foi possível a sua realização, sobretudo o resultado alcançado (figura 33).

A avaliação final, foi realizada em conjunto com o professor cooperador, através de um cruzamento de dados, com base no registo das prestações individuais e na observação direta dos domínios que constam dos critérios de avaliação (anexo 8). De certa forma, esta avaliação pode-se assumir, como um indicador resultante da Prática Educativa Supervisionada levada a cabo.

Tradução livre do autor

¹ «*La teoría es una consecuencia natural de la experiencia práctica y sensorial.*» (Montserrat & Sarmiento, 1969:11).



Figura 32 - Apresentação pública

Desta forma, ao refletir sobre o processo de avaliação, não se pode deixar de ter em conta linhas condutora tais como, *«avaliar é a expressão de um juízo de valor que pressupõe uma tomada de decisões através de procedimentos técnicos formais ou informais, correspondendo a um acto perceptivo e cognitivo que se explica pelo modelo de processamento de informação.»* (Pacheco, 1996:129).

Contudo, a avaliação do professor, não é realizada simplesmente mediante os critérios administrativos, que de certa forma vai-se afastar dos aspectos didáticos e profissionais, como se fosse um mero funcionário público. A procura de modelos e critérios de avaliação, pressupões a concepção da função docente. Um professor profissional, exige-se-lhe a capacidade de transmitir o saber aos alunos, estimular o seu desenvolvimento, estabelecer comunicações fluidas e positivas, não deixar de ter em conta a circunstância sociocultural e organizacional, exercer as funções e competências atribuídas. Todos estes critérios, derivados do paradigma da avaliação, permanecem em discussão, dependendo do papel atribuído ao professor no desenvolvimento do currículo, quer da sua competência profissional (Pacheco, 1996).

Com isto, ao analisar a Prática Educativa Supervisionada, e de acordo com as pesquisas efetuadas para a execução da planificação de cada aula, os primeiros exercícios, mesmo antes de qualquer outro, seja ele melódico ou rítmico, são os exercícios de fala. As palavras possuem, não só uma riqueza rítmica, assim como uma riqueza ao nível dinâmico e expressivo. Falar com pausas, com respiração, exercitar a pronúncia é fazer música (Montserrat, Sarmiento, 1969). Isto está bem patente na primeira experiência de ensino/aprendizagem acima descrita (*«Queima do Judas»*), atividade que deu prioridade à linguagem numa articulação com conteúdos rítmicos e com o movimento.

Assim que, conseguirmos que todas os alunos sejam capazes de direcionar melodias, é ao mesmo tempo criar a melhor base para o ensino rítmico na escola básica. Ao usar ferramentas rudimentares, como os instrumentos da sala de aula, podemos alcançar bons resultados ao exercitar repetições, ostinatos, trava-línguas, músicas, improvisações e formas pequenas, tais como rondó e cânone, etc.. No entanto, a consequência mais importante destas atividades, é o trabalho de grupo e a coordenação de cada um dos movimentos requisitados pelo professor (Montserrat, Sarmiento, 1969).

Relativamente ao canto, é uma das formas de desenvolvimento da capacidade intelectual do aluno nos aspetos social e cognitivo. Educa a mente, através da concentração de memória auditiva e visual, educa a voz através do sentido rítmico e da coordenação de movimentos, estimula um melhor desenvolvimento afetivo através da educação e gosto musical, contribui para a formação da consciência social, (Sousa, 2000; Torres, 1993). Ainda sobre o canto, este desempenha um dos papéis mais importantes na educação musical, agrupando de forma sintética a melodia, o ritmo e a harmonia, é a melhor meio de desenvolver a audição interior, é a chave de toda a musicalidade. *«Além disso, é necessário que todas as crianças aprendam canções populares existentes no seu meio; onde a beleza das canções e o gosto musical deve impor-se sobre as preocupações pedagógicas. O professor mais tarde faz uma escolha sábia na escolha dessas canções populares com vista aos conteúdos»*¹ (Willems, 1984:25).

Desta forma, a utilização de canções tradicionais, faz com que se consiga regressar às origens, por outro lado, são nesse temas que se conseguem encontrar os elementos músicas no seu estado mais básico. As características da música tradicional, a palavra, o movimento, a forma e os instrumentos, são componentes preciosos para a criança, partir para a aprendizagem musical, uma vez que, para além do seu estado elementar, são canções que estão presentes no seu contexto familiar (Montserrat & Sarmiento, 1969).

No que diz respeito à paisagem sonora, esta consiste na criação de um ambiente sonoro visto como um campo de estudo. O termo pode-se referir à

Tradução livre do autor

¹«Además, es necesario que todos los niños aprendan las canciones populares nacidas del génio de su raza; canciones donde la belleza y el gusto musical deben anteponerse a las preocupaciones pedagógicas. El educador se encargará más tarde de hacer una selección atinada y de insistir especialmente en las canciones populares interesantes desde el punto de vista del ritmo, de los intervalos, de los acordes o de los modos.» (Willems, 1984:25).

construção de ambientes reais ou abstratos. Esta abordagem, procura descobrir princípios pelos quais a qualidade estética do ambiente acústico, ou paisagem sonora, pode ser melhorado. Para isso, é necessário que a concepção da paisagem sonora seja vista como vasta composição que ressoa incessantemente à nossa volta. Daí, refletir de que forma a orquestração pode ser aperfeiçoada para produzir riqueza e diversidade de efeitos construtivos para o ser humano (Schafer, 1997).

No que concerne, ao processo de imitação utilizado na abordagem aos padrões, Gordon (2008), refere que a imitação pressupõe uma interação entre o aluno e o professor, não é uma atividade num só sentido em que a responsabilidade recai sobre a criança. Para a obtenção de bons resultados é necessário fomentar essa interação. Aquando à interpretação de canções, cantos rítmicos e padrões, devemos ter sempre presente três palavras – repetição, sequência e silêncio. Especialmente o silêncio, que desta forma dá tempo ao aluno para processar o que ouviram, e ao mesmo tempo fazerem comparações auditivas. Este autor defende que é importante ensinar aos alunos a execução de padrões ritmos com um tempo estável, caso contrário a métrica de um determinado padrão não pode ser determinada com rigor. Se o tempo acelerar ou atrasar acidentalmente, a métrica tem tendência a alterar, assim como a alteração do tempo de forma casual, faz com que a métrica se torne imprecisa e por consequência torna o ritmo melódico impreciso. A capacidade dos alunos audiares diferentes métricas, contribui para o aumento da compreensão e assimilação. Não é necessário que os alunos aprendam teoria musical ou leitura musical, para terem sucesso no nível de associação verbal, no entanto, *«quando os nomes das letras e os nomes das durações, ou outro sistema tonal ou rítmico sem lógica interna prática, são usados para fins de associação verbal, o ensino da teoria musical e da notação terá necessariamente precedência sobre a audição.»* (Gordon, 2000:82). Na sua aplicação prática, uma Teoria de Aprendizagem Musical é uma série de sequências de aprendizagem que levam os alunos a conhecer a música, mas para que o professor saber o que ensinar, deve em primeiro lugar fazer um diagnóstico sobre o conhecimento que estes detêm a nível musical, sendo os padrões tonais e rítmicos o material primário usado nas atividades de aprendizagem sequencial e servem, entre outros propósitos subjacentes, para fornecer a fundamentação necessária para tornar as experiências de ensino/aprendizagem significativas (Gordon, 2000).

Considerações Finais

Na prática letiva, seja qual for o paradigma se situe, o professor, é o principal protagonista do desenvolvimento curricular, não pode haver desenvolvimento curricular sem desenvolvimento do professor. Na base desta necessidade profissional, situa-se a exigência de que o professor deve promover um desenvolvimento musical aliado a um crescimento enquanto pessoa de crianças e jovens.

Para que isso aconteça, a ação reflexiva é importante na resolução de problemas, permitindo criticar a sua percepção inicial e produzir uma nova teoria mais alicerçada na prática. A reflexão permite que os professores se assumam como investigadores na prática educativa, e ao mesmo tempo, desenvolvam um processo permanente de auto formação. Sem a realização de análises organizadas e disciplinadas sobre a sua experiência de ensino/aprendizagem, o professor apenas limita-se ao ensino de uma rotina e reduzem-se consideravelmente as oportunidades de aprendizagem. O professor aprende pensando sobre a sua própria experiência ou sobre as experiências de terceiros, desde que devidamente documentadas e discutidas, esta foi nossa intenção ao direcionar esta PES para o campo investigativo mais concretamente a investigação sobre a prática, no sentido de recolher indicadores orientadores e essenciais na planificação de nova prática, o que corresponde a outro ciclo investigativo dentro do modelo adotado.

O conhecimento profissional dos docentes desenvolve-se através do processo reflexivo sobre a sua prática educativa, independentemente de ser mais ou menos informado pelo conhecimento académico. O desenvolvimento profissional engloba todas as experiências de aprendizagem que beneficiem o professor, direta ou indiretamente, contribuindo para a qualidade do seu desempenho com os alunos.

Por outro lado, o processo reflexivo sobre as práticas educativas, permite aos professores que se assumam como construtores do currículo, e ao mesmo tempo se libertem da função de simples executores. Através da reflexão sobre a prática, os professores podem alterar, reconstruir e desenvolver os currículos, de forma a encontrarem os caminhos mais adequados para ir ao encontro das metas e objetivos definidos.

No campo curricular, assim como em outro campo do conhecimento, as opções teóricas dão origem a várias classificações, tentativas de concepções na abordagem ao currículo, de maneira a conceberem formas distintas de relacionar a

teoria à prática e a escola com a sociedade. Estas teorias refletem-se em classificações ou sínteses concepcionais de currículo, com o objetivo de facilitar a compreensão da complexidade curricular. O currículo é um conceito que permite uma variedade de interpretações e teorias quanto ao seu processo de construção e mudança. Este conjunto de aprendizagens não resulta de uma soma de partes, o que transforma o conjunto de atividades em currículo é a sua finalidade.

O processo educativo é um sistema vasto e complexo, e relativamente ao ensino da Música, esta merece ocupar um lugar de grande importância. A Música enriquece todo o ser humano através sonoridade, do ritmo, das virtudes provenientes da melodia e da harmonia, eleva o nível cultural pela beleza que se atribui às obras de arte.

A Música na educação pode preencher três funções de desenvolvimento significativas para o indivíduo, mais precisamente no que diz respeito à organização da sua identidade, das relações interpessoais e do seu sentido de humor no dia-a-dia.

Por outro lado, a Música desempenha um papel claro na formação e na expressão da identidade, provavelmente, não haverá atividade humana cultural que seja tão influente e que alcance, modele e frequentemente controle tanto o comportamento humano como a Música (Hargreaves, 1999).

Uma experiência educacional de qualidade integra o movimento corporal com uma chamada mental e emocional. Os professores foram vistos como os líderes que guiam crianças e jovens para explorar e descobrir suas próprias formas de participar na Música. Neste contexto, a realização deste relatório incidiu sobre a problemática da sequência de Aprendizagem no Ensino da Música, sendo um tema em análise de diversos trabalhos sobre educação. O estudo da aprendizagem está interligado com o desenvolvimento da psicologia enquanto ciência. Desenvolveram-se diversas teorias de aprendizagem que com diferentes enfoques, procuram explicar como as crianças aprendem e como expressam o desenvolvimento mental de uma pessoa. Perante isto, a aprendizagem e competências das crianças, provenientes delas próprias devem ser desenvolvidas de forma sequencial e permanentemente. Sendo que, os assuntos ou matérias desenvolvidas devem ser divididas e analisadas e, de acordo com a matéria e com a fase de desenvolvimento da criança. As sequências de aprendizagem são consideradas nos processos de aprendizagem, como processos de desenvolvimento mental. Esta distinção está longe de ser bem definida, mas sem dúvida nenhuma, tem

aplicabilidade e significado, e desde que o termo «desenvolvimento» veio ser usado na aprendizagem do meio escolar.

De uma forma breve, foi apresentada a grande importância que a música tem no desenvolvimento dos indivíduos, nas suas mais diversas dimensões, mas também da sua importância na relação dos indivíduos entre si, como membros de uma sociedade muito heterogênea, onde a preservação do património cultural, que faz parte da singularidade de cada indivíduo, é um fator de transmissão de cultura. O professor de Educação Musical, seguindo os princípios pedagógicos mais relevantes da área do ensino da música, que são o suporte teórico de grande parte da legislação de política educativo, terá que ser um professor capaz de motivar os alunos para viverem experiências de aprendizagem significativas, envolvendo-os como parte desse processo de descoberta de si mesmos e do mundo que os rodeia. Na devida articulação entre responsabilidade e exigência, os alunos encontrarão no professor de Educação Musical um parceiro para a descoberta da música.

Desta forma, foram produzidos trabalhos de sequencialização no contexto de modelos de Ensino/Aprendizagem referindo que a formação passa por etapas, as quais não podem ser ultrapassadas, para além disso, cada etapa não tem só o seu momento preciso. Também foram descritos os objetivos pretendidos sempre numa prática reflexiva, seguida sempre de uma planificação e análise e discussão dos resultados, naturalmente que nem sempre as experiências de aprendizagem planificadas registaram os resultados desejados e por vezes não foram materializadas da forma confinada. Neste sentido foram produzidos materiais diferenciados, como planificações de uma prática reflexiva, partituras, fichas de trabalho e registos de avaliação. Neste contexto, podemos ver refletidas nas práticas pedagógicas as aprendizagens resultantes deste processo de profissionalização para o ensino da Educação Musical no Ensino Básico. Foram reunidos saberes obtidos no âmbito das unidades curriculares do mestrado, na busca de um desempenho coerente com um bom perfil profissional.

Bibliografia

Alves, F. (2004). DIÁRIO - Um Contributo Para o Desenvolvimento Profissional Dos Professores e Estudo Dos Seus Dilemas. *Millenium - Revista do ISPV* , 222-239.

Arnaiz, G. T. (2010). *Tesis Doctoral - Education ético-cívica y TIC en secundaria*. Almería: Universidad de Almería.

Balby, B. (2007). *About Music Learning Theory*. Chicago: GIA-Publications.

Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Editor 70.

Beal, G. (2010). Learning Sequences and Music Learning. *Visions of Research in Music Education* , 87-96.

Bessom, M. E., Tatarunis, A. M., & Forcucci, S. L. (1980). *Teaching music in today's secondary schools* (2nd ed.). (R. a. Holt, Ed.) New York: Holt, Rinehart, and Winston.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & F., M. G. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Bloom, B. S., Hastings, J. T., & Madaus, F. (1983). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora.

Brühlmeier , A. (2010). *Head, Heart and Hand - Education in the Spirit of Pestalozzi* . (O. B. Ltd., Ed., & M. Mitchell, Trad.) Cambridge: Sophia Books.

Caspurro, H. (2007). Audição e Audição - O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *Revista da APEM: Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical* , 1-17.

Caspurro, H. (2006). *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação*. Aveiro: Universidade de Aveiro Departamento de Comunicação e Arte.

Comenius, I. A. (2001). *Didactica Magna*. (F. C. Gulbenkian, Ed., & J. F. Gomes, Trad.) Lisboa: eBooksBrasil.com.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investivação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas* (Vol. XIII). Avintes: LusoImpress - Artes Gráficas Lda.

Educação, M. d. (1991). Programa de Educação Musical do Ensino Básico para o 2º Ciclo. In M. d. Educação, *Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem* (pp. 1-11). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

Ferraz, M., Feio, A. B., Salvagnin, C., Florêncio, D., Dalmann, E., Aguiar, G., et al. (2011). *Educação Expressiva - Um Novo Paradigma Educativo*. Venda do Pinheiro: Tuttirév Editorial Lda.

Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14, 273-291.

Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recem-Nascidos e Crianças em idade Pré-escolares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hargreaves, D. (1999). Desenvolvimento musical e educação no mundo social. *CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical*, 5-13.

Haydt, R. C. (2006). *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Ática Editores.

Inácio, M. (2007). *Manual do Formando "O Processo de Aprendizagem"*. Lisboa: Delta Consultores e Perfil.

Kelly, S. N. (2012). John Dewey and James Mursell: Progressive Educators for Contemporary Music Education . *Visions of Research in Music Education* , 1-30.

Ketele, J.-M. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Latorre, A. (2003). *La Investigación Accion. Conocer y cambiar la práctica educativa*. . Barcelona: Graó.

Marconi, M. d., & Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos d Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas S.A.

Montserrat, S., & Sarmiento, L. G. (1969). *Orff-Schulwerk,Música Para Niños,Introduccion*. Madrid: Union Musical Española Editores.

Moraes, R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação* , 7-32.

Mota , G. (2003). A Educação Musical no mundo de hoje - um olhar crítico sobre a formação de professores. *Revista do Centro de Educação da UFSM* , 28, 11-22.

Mursell, J. L. (1946). *Succesfull Teaching - Its Psychological Principles*. (C. E. Harold Benjamin, Ed.) New York: McGraw-Hill Book Comoany, Inc.

Ostermann, F., & Cavalcanti, C. J. (2010). Teorias de Aprendizagem - Texto Introdutório. In I. d. Física, *Teorias de Aprendizagem* (pp. 3-40). Rio Grande do Sul: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul.

Pacheco, J. A. (1996). *CURRÍCULO: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora, Lda.

Palheiros, G. B. (1999). Investigação em Educação Musical: perspetivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *CIPEM - Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical* , 15-26.

Palmer, C. (2005). Sequence Memory in Music Performance. In A. P. Society, *CURRENT DIRECTIONS IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE* (Vol. 14, pp. 247-250). McGill University.

- Paynter, J. (1999). *Sonido Y Estructura*. Madrid: Educaciones Akal, S.A.
- Pinto, R. d. (2009). *A MÚSICA NO PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL*. Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos, Centro de Letras e Artes, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro.
- Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação – Conselho Científico para a Avaliação de Professores .
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (2003). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem* (5.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical - Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical . *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación* , 1-14.
- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de Ensino*. Vila Nova De Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Salomão, H., Martini, M., & Jordão, A. (09 de 07 de 2007). A importância do Lúdico na Educação Infantil. (Psicologia.com.pt, Ed.) *Portal dos Psicólogos* .
- Sangiorgio, A. (2006). For an Integration within the Elemental Music Education of a Cognitive Perspective about Music Learning. "*In Dialogue*" - *Elemental Music and Dance Education in interdisciplinary Contexts* (pp. 1-3). Salzburg: International Symposium Orff-Schulwerk 2006.
- Schafer, M. (1997). *A Afinação do Mundo*. São Paulo: Editora Unesp.
- Silva, M. (2013). Diários de aula: análise de diários de uma professora de um curso superior de tecnologia de Porto Alegre, RS . *Revista Educação por Escrito – PUCRS* , 114-128.

Sousa, C. (2005). A teoria sociocultural de Vygotsky. In G. L. Bahia, *Psicologia da Educação - Temas de Desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 43-50). Lisboa: Relógio D'Água Editores.

Sousa, M. R. (2000). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Canelas - VNG: Gailivro Lda.

Swanwick, K. (2006). *Música , pensamiento y educación*. (M. Oslasagasti, Trad.) Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Tavares, J., Pereira, A. S., Gomes, A. A., Monteiro, S. M., & Gomes, A. (2007). *Manual de Psicologia Do Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Willems, E. (1984). *Las Bases Psicológicas de la Educación Musical*. Bueno Aires: Universitaria de Buenos Aires.

Zabalza, M. (1998). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA Editores.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Portuguesa Consultada

Decreto-Lei nº 75/2008

Documentos Curriculares Consultados

Programa de Educação Musical para o 2.º ciclo do Ensino Básico

Currículo Nacional para o 3.º ciclo – Educação Musical

Plano Anual de Atividades

Projeto Curricular

ANEXOS

Anexo 1

Plano de Intervenção do 2.º e 3.º ciclos

Plano de intervenção 2.º ciclo

Nº da Semana	Data	Carga Horária	Domínio	Nome do Aluno
1ª	16/10/2013	2H	Observação	Armando Antunes
2ª	28/10/2013	2H	Cooperação	Armando Antunes
3ª	04/11/2013	2H	Cooperação	Armando Antunes
4ª	11/11/2013	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
5ª	18/11/2013	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
6ª	25/11/2013	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
7ª	02/12/2013	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
8ª	09/12/2013	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
9ª	06/01/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
10ª	13/01/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
11ª	20/01/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
12ª	10/02/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
13ª	17/02/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
14ª	24/02/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
15ª	10/03/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
16ª	17/03/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
17ª	24/03/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes
18ª	31/03/2014	2H	Responsabilização pela Docência	Armando Antunes

Plano de intervenção 3.º ciclo

Nº da Semana	Data	Carga Horária	Domínio	Nome do Aluno
1ª	18/02/2013	2h	Observação	Armando Antunes
2ª	25/02/2013	2h	Observação/Cooperação	Armando Antunes
3ª	04/03/2013	2h	Responsabilização pela docência	Armando Antunes
4ª	08/04/2013	2H	Responsabilização pela docência	Armando Antunes
5ª	15/04/2013	2h	Responsabilização pela docência	Armando Antunes
6ª	22/04/2013	2h	Responsabilização pela docência	Armando Antunes
7ª	29/04/2013	2h	Responsabilização pela docência	Armando Antunes
8ª	06/05/2013	2h	Responsabilização pela docência	Armando Antunes
9ª	13/05/2013	2h	Responsabilização pela docência	Armando Antunes
10ª	20/05/2013	2h	Responsabilização pela docência	Armando Antunes
11ª	27/05/2013	2h	Responsabilização pela docência	Armando Antunes
12ª	03/06/2013	2h	Responsabilização pela docência	Armando Antunes

Anexo 2

Questionário de Recolha de Dados

Teste 1

TESTE: MÚSICA

Data: ____ / ____ / ____ Ano: ____ Turma: ____

Aluno: _____ N.º: ____

O Enc. de Educação Classificação O professor

1. Utilizando os conceitos básicos:

- a) Cinco (5)
- b) Cordas
- c) Quatro (4)
- d) Dar o nome às notas
- e) Cima

completa as frases com as seguintes palavras:

1.1. A pauta é um conjunto de ____ linhas e ____ espaços, que se contam de baixo para _____.

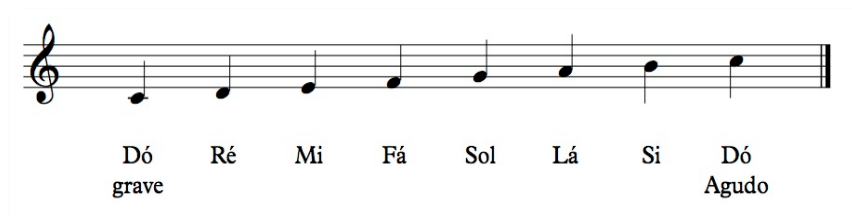
1.2. A clave de sol desenha-se na segunda linha da pauta e serve para _____.

1.3. Na orquestra sinfónica, Clarinete pertence à família dos sopros, enquanto o Violino pertence à família das _____.

2. Utilizando os conceitos rítmicos assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as afirmações falsas:


- 2.1. A semínima é uma figura rítmica com a duração de um tempo.
- 2.2. A colcheia é uma figura rítmica com a duração de um tempo.
- 2.3. A pausa de semínima é uma figura rítmica com a duração de meio tempo.
- 2.4. A pausa de colcheia é uma figura rítmica com a duração de meio tempo.
- 2.5. A mínima é uma figura rítmica com a duração de dois tempos.

3. Observa a seguinte escala (Dó Maior) na imagem




Dó grave Ré Mi Fá Sol Lá Si Dó Agudo


Com referência na figura anterior completa com o nome certo as seguintes notas

3.1. 


3.2. 


3.3. 

3.4. 

3.5. 

4. Desenha nas seguintes pautas, uma semínima no lugar da respectiva nota que é pedida:

4.1. 
Ré

4.2. 
Mi

4.3. 
Fá

4.4. 
Sol

4.5. 
Lá

5. Refere os conceitos básicos de Música que conheces que conheces?

6. Refere os conceitos rítmicos que conheces?

7. Refere os conceitos melódicos que conheces?



Bom Trabalho!

Teste 2

TESTE: MÚSICA

Data: ____ / ____ / ____ Ano: ____ Turma: ____

Aluno: _____ N.º: ____

O Enc. de Educação Classificação O professor

1. Utilizando os conceitos básicos:

- a) Dar o nome às notas
- b) Cima
- c) Cinco (5)
- d) Quatro
- e) Cordas

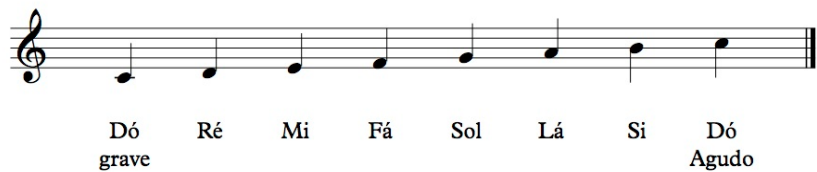
completa as frases com as seguintes palavras:

- 1.1. Na orquestra sinfónica, Clarinete pertence à família dos sopros, enquanto o Violino pertence à família das _____.
- 1.2. A pauta é um conjunto de _____ linhas e _____ espaços, que se contam de baixo para _____.
- 1.3. A clave de sol desenha-se na segunda linha da pauta e serve para _____.

2. Utilizando os conceitos rítmicos assinala com V as afirmações verdadeiras e com F as afirmações falsas:

- 2.1. A pausa de semínima é uma figura rítmica com a duração de meio tempo.
- 2.2. A pausa de colcheia é uma figura rítmica com a duração de meio tempo.
- 2.3. A mínima é uma figura rítmica com a duração de dois tempos.
- 2.4. A colcheia é uma figura rítmica com a duração de um tempo.
- 2.5. A semínima é uma figura rítmica com a duração de um tempo.

3. Observa a seguinte escala (Dó Maior) na imagem



Com referência na figura anterior completa com o nome certo as seguintes notas











4. Desenha nas seguintes pautas, uma semínima no lugar da respectiva nota



Lá



Sol



Ré



Mi



Fá

5. Refere os conceitos básicos de Música que conheces que conheces?

6. Refere os conceitos rítmicos que conheces?

7. Refere os conceitos melódicos que conheces?



Bom Trabalho!

Resultados

Os resultados quantitativos são apresentados de acordo com a sequência das questões apresentadas aos sujeitos de amostra baseado pelos quatro tópicos. Às questões apresentadas responderam 24 sujeitos. Como o estudo da primeira parte teste 1 e do teste 2 é de características essencialmente quantitativas, definiram-se as seguintes categorias:

Tabela 1 – categorias de análise para os dados quantitativos

Tópicos	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Questões	Cotações
T1 (Conceitos Básicos de Música)	Conceito de pauta.	Conceito de clave. Família de instrumentos.		Q1.1. Q1.2. Q1.3. Q1.4. Q1.5.	1 1 1 1 1
T2 (Conceitos rítmicos)	Figuras rítmicas.	Valor das Figuras rítmicas.		Q2.1. Q2.2. Q2.3. Q2.4. Q2.5.	1 1 1 1 1
T3 (Conceitos Melódicos)	Escala musical.	Notas musicais.		Q3.1. Q3.2. Q3.3. Q3.4. Q3.5.	1 1 1 1 1
T4 (Conceitos Melódicos)			Saber o respectivo lugar das notas.	Q4.1. Q4.2. Q4.3. Q4.4. Q4.5.	1 1 1 1 1

Na tópico T1 (conceitos básicos de música) incluíram-se todas as qualidades consideradas com a identificação de uma pauta, como exemplo o número de linha e espaços que contêm e a sua forma de leitura; o conceito de clave, como exemplo para que serve; e a família dos instrumentos, como exemplo o violino que pertence a família das cordas.

Na categoria T2 (conceitos rítmicos) incluíram-se todas as qualidades consideradas na identificação e do valor das figuras rítmicas semínima, pausa de semínima, mínima, colcheia e pausa de colcheia sendo respostas fechadas com Verdadeiro ou Falso.

Na categoria T3 (conceitos melódicos) incluíram-se todas as qualidades que se identificam na oitava da escala de Dó maior (dó grave, ré, mi, fá, sol, lá, si e dó agudo), pedindo-se aos alunos que identificassem as notas músicas das figuras 3.1. (dó agudo), 3.2. (lá), 3.3. (fá), 3.4. dó grave, e 3.5. (sol).

Na categoria T4 (conceitos melódicos) incluíram-se todas as qualidades que se identificam na oitava da escala de Dó maior (dó grave, ré, mi, fá, sol, lá, si e dó agudo), pedindo-se aos alunos que escrevessem as notas musicais solicitadas nas figuras 4.1. (ré), 4.2. (mi), 4.3. (fá), 4.4. (sol) e 4.5. (lá).

Segue-se a apresentação da chave de respostas do teste 1 e do teste 2, e a definição de cada categoria e respectivos exemplos de unidades de registo.

Tabela 2 – Chave de respostas

Item	Chave de respostas - Prova 1	Item	Chave de respostas - Prova 2
Q1.1.	a)	Q1.1.	e)
	c)		
	e)		
Q1.2.	d)	Q1.2.	c)
			d)
			b)
Q1.3.	b)	1.3.	a)
Q2.1.	V	2.1.	F
Q2.2.	F	2.2.	V
Q2.3.	F	2.3.	V
Q2.4.	V	2.4.	F
Q2.5.	V	2.5.	V
Q3.1.	Dó agudo	3.1.	Dó grave
Q3.2.	Lá	3.2.	Sol
Q3.3.	Fá	3.3.	Si
Q3.4.	Dó grave	3.4.	Dó agudo
Q3.5.	Sol	3.5.	Lá
Q4.1.	Ré	4.1.	Lá
Q4.2.	Mi	4.2.	Sol
Q4.3.	Fá	4.3.	Ré
Q4.4.	Sol	4.4.	Mi
Q4.5.	Lá	4.5.	Fá

Considerada cada tópico, será apresentado os resultado e a análise de cada tópico, onde o numero 1 indica a resposta certa e o numero 0 indica a resposta errada, e - identifica omissão de resposta, porém houve uma pequena alteração da cotação das figuras 3.1. (dó agudo) e 3.4. (dó grave) do tópico T3 no teste 1, e das figuras 3.1. (dó grave) e 3.4. (dó agudo) do tópico T3 no teste 2, em três testes devido ao facto de

haver uma resposta parcial correta, onde só foi assinalada as respectivas figuras como dó não fazendo referência se era grave ou agudo, sendo atribuído uma cotação de 0,5 valores no total de 1 valor.

Tabela 3 - Classificações finais da prova 1

Chave das respostas		Prova 1																								
Item	Prova 1	Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1.1.	a)	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	c)	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	e)	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1.2.	d)	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1.3.	b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.1.	V	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.2.	F	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.3.	F	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1
2.4.	V	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.5.	V	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
3.1.	Dó agudo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.2.	Lá	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.3.	Fá	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.4.	Dó grave	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.5.	Sol	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.1.	Ré	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.2.	Mi	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.3.	Fá	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.4.	Sol	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.5.	Lá	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		20	totais		11	13	13	16	16	16	16	16	16	17	17	18	18	18	19	19	19	20	20	20	20	20

Tabela 4 – classificações finais da prova 2

Chave das respostas		Prova 1																								
Item	Prova 1	Aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1.1.	a)	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	c)	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	e)	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1.2.	d)	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
1.3.	b)	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.1.	V	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.2.	F	1	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.3.	F	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1
2.4.	V	1	1	0	0	1	1	0	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2.5.	V	1	0	1	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1
3.1.	Dó agudo	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.2.	Lá	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.3.	Fá	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.4.	Dó grave	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3.5.	Sol	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.1.	Ré	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.2.	Mi	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.3.	Fá	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.4.	Sol	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4.5.	Lá	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
		20	totais		11	13	13	16	16	16	16	16	17	17	18	18	18	19	19	19	20	20	20	20	20	20

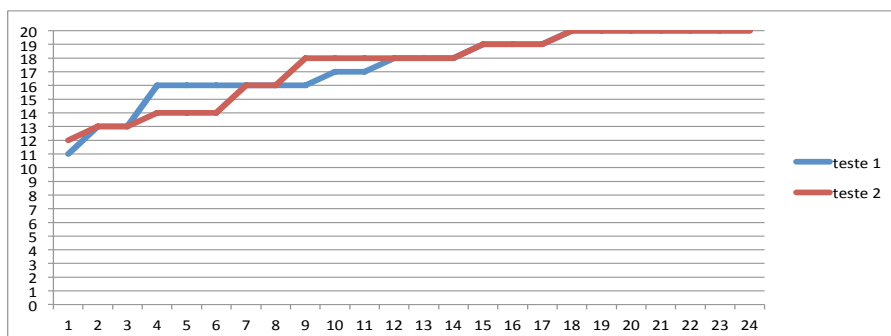


Figura 1 – Comparação das classificações finais do teste 1 e teste 2.

De uma forma global os resultados são similares como apresentamos na figura 1, onde se constata que no teste 1 e no teste 2 os valores são muito idênticos, sendo a média de resultados na prova 1 de 17, 41 valores e a média de resultados na prova 2 de 17, 37 valores. Quanto a mediana em ambas as provas é de 18 valores. A nível de moda, quer na prova 1 quer na prova 2 é de 20 valores.

De seguida passamos a uma análise de cada tópico que englobam o teste 1 e o teste 2.

No tópico T1 (conceitos base) do teste 1 e do teste 2 os resultados foram similares, sendo a média de respostas 4,5 valores num total de 5 valores, a moda de 5 valores, e a mediana de 5 valores.

Tabela 5 – Classificações do teste 1 no tópico T1

aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Conceitos bases	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
totais	1	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Tabela 6 – Classificações do teste 2 no tópico T1

aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Conceitos bases	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
totais	2	3	3	3	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

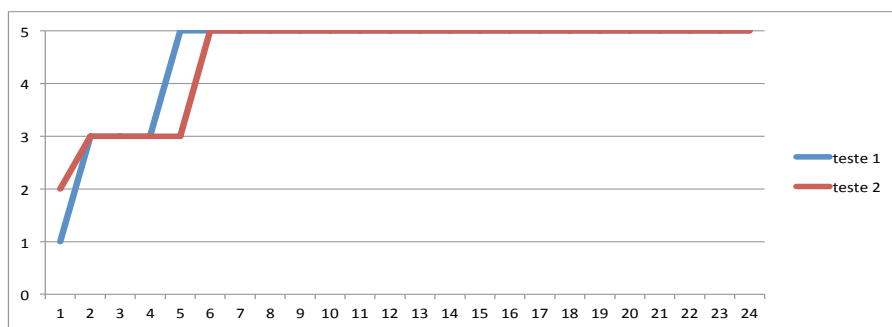


Figura 2 – Comparação das classificações do teste 1 e teste 2 no tópico T1

No tópico T2 (conceitos rítmicos), quer no teste 1 e no teste 2 a média de respostas é 3,5 valores num total de 5 valores, a moda obtidos pelos alunos é de 5 valores, e a mediana é de 4 valores.

Tabela 7 – Classificações do teste 1 no tópico T2

aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Conceitos rítmicos	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
totais	0	1	2	2	2	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5

Tabela 8 – Classificações do teste 2 no tópico T2

aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Conceitos rítmicos	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	0	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	1	0	0	1	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
totais	0	1	1	2	2	3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5

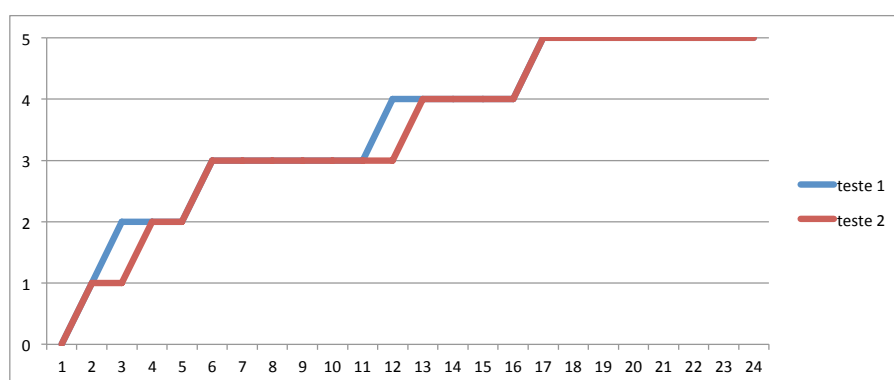


Figura 3 – comparação das classificações do teste 1 e teste 2 no tópico T2

No tópico T3 (conceitos melódicos – identificação de notas musicais numa pauta) no teste 1 a média de respostas é 4,7 valores e no teste 2 é de 4,8 valores, a moda é de 5 valores, e a mediana é de 5 valores em ambos os testes.

Tabela 9 – Classificações do teste 1 no tópico T3

aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Conceitos melódicos- identificação de notas musicais numa pauta	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	1	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
totais	2	4	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Tabela 10 – Classificações do teste 2 no tópico T3

aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Conceitos melódicos- identificação de notas musicais numa pauta	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
totais	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

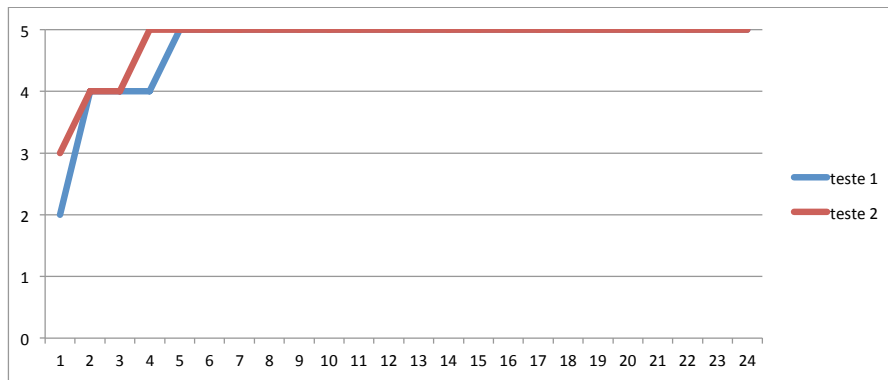


Figura 4 – comparação das classificações do teste 1 e do teste 2 no tópico T3

No tópico T4 (conceitos melódicos – aplicação de notas musicais numa pauta) no teste 1 e no teste 2 tem resultados idênticos, sendo a média de respostas é 4,5, a moda é 5 valores, e a mediana é 5 valores.

Tabela 11 – Classificações do teste 1 no tópico T4

aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Conceitos melódicos- aplicação de notas musicais numa pauta	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
totais	1	2	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Tabela 12 – Classificações do teste 2 no tópico T4

aluno	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
Conceitos melódicos- aplicação de notas musicais numa pauta	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
totais	0	2	3	4	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

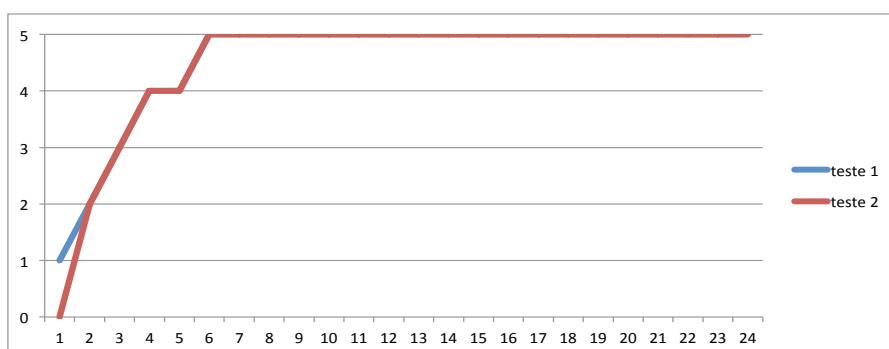


Figura 5 – Comparação das classificações do teste 1 e teste 2 no tópico T4

Os resultados qualitativos são apresentados de acordo com a sequência das questões apresentadas aos sujeitos de amostra no teste 1 e teste 2:

Assim, começamos por apresentar os resultados provenientes da questão 5:

Refere os conceitos base de Música que conheces?

Às questões apresentadas responderam 24 sujeitos. Como o estudo da segunda parte do teste 1 e teste 2 é de características essencialmente qualitativas, definiram-se as seguintes categorias. Na tabela 13 e tabela 14 (conceitos base musicais), apresenta-se a distribuição das unidades de registo do teste 1 e do teste 2 pelas respetivas categorias, definidas dentro dos conceitos base de música, sendo elas: pauta, famílias de instrumentos, géneros musicais, melodia/ritmo, conceitos não incluídos e outras.

Tabela 13 – Conceitos base musicais - teste 1

Categoria	Nº	Freq. Rel.
Família dos instrumentos	16	16/45
Géneros Musicais	9	9/45
Pauta	8	8/45
Melodia/ritmo	7	7/45
Conceitos não incluídos	4	4/45
Outras	1	1/45

Tabela 14 – Conceitos base musicais - teste 2

Categoria	Nº	Freq. Rel.
Melodia/Ritmo	21	21/67
Pautas	17	17/67
Família dos instrumentos	11	11/67
Géneros Musicais	9	9/67
Conceitos não incluídos	7	7/67
Outras	2	2/67

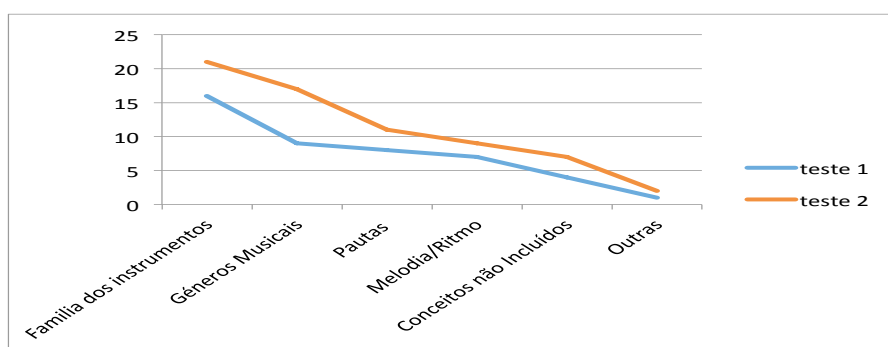


Figura 6 – Comparação dos conceitos base musicais no teste 1 e teste 2

De seguida, foi feita a definição das categorias encontradas através das unidades de registo referentes aos conceitos musicais base, pauta, famílias de instrumentos, géneros musicais, melodia/ritmo, conceitos não incluídos e outras:

- Na categoria Pautas, estão associadas todas as respostas que façam referência às mesmas;
- A categoria Família dos Instrumentos, representa todas as respostas que mencionem instrumentos de diferentes famílias, cordas, metais, madeira, elétricos e bateria;
- Na unidade de registo, Géneros Musicais, estão incorporadas respostas que mencionem, géneros, estilos e diferentes tipos de música;
- A categoria Melodia/Ritmo, foram consideradas as respostas que consideram melodia como conceito base;
- Na categoria conceitos não incluídos, foram consideradas respostas que se enquadram em outros conceitos;
- Por fim, na categoria Outras, foram consideradas respostas erradas.

Da análise comparativa dos dois testes realizados, pode-se constatar que houve um maior número de respostas dadas no teste 2, logo, pode-se depreender que houve um aumento de conhecimento em relação aos conceitos abordados, de realçar que as categorias de Melodia/Ritmo e Pautas obtiveram um crescimento mais notório, poderemos considerar assim, que foram as categorias, em que os alunos mais apreenderam.

Relativamente aos resultados provenientes da questão 6:

Refere os conceitos rítmicos que conheces?

Às questões apresentadas responderam 24 sujeitos, definiram-se as seguintes categorias nas tabelas tabela 15 e tabela 16 (conceitos rítmicos), apresenta-se a distribuição das unidades de registo do teste 1 e do teste 2 pelas respetivas categorias, definidas dentro dos conceitos rítmicos, sendo elas: figuras rítmicas, pulsação, improvisação, pausa, conceitos não incluídos e outras.

Tabela 15 – Conceitos rítmicos teste 1

Categoria	Nº	Freq/Rel
Figuras Rítmicas	13	13/38
Pulsação	11	11/38
Improvisação	6	11/38
Pausa	4	4/38
Conceitos não incluídos	3	3/38
Outras	1	1/38

Tabela 16 – conceitos rítmicos teste 2

Categoria	Nº	Freq./relativa
Pulsação	19	19/67
Figuras Rítmicas	18	18/67
Pausa	13	13/67
Improvisação	10	10/67
Conceitos não incluídos	5	5/67
outras	2	2/67

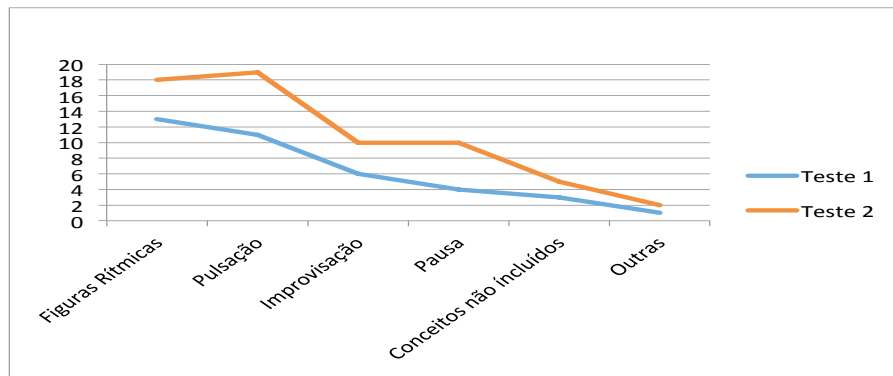


Figura 7 – Comparação dos conceitos rítmicos musicais no teste 1 e teste 2

Segue-se a definição das categorias encontradas nas unidades de registo apresentadas no conceito rítmico: figuras rítmicas, pulsação, improvisação, pausa, conceitos não incluídos e outros.

- A categoria Figuras Rítmicas, estão associadas respostas que mencionam figuras e células rítmicas, assim como o nome que as identificam;
- Na categoria pulsação, estão incorporadas respostas que fazem referência à mesma;
- A categoria improvisação, contém respostas referem a mesma, assim como ritmos no sentido de criação;
- Na categoria pausa foram consideradas respostas incididas na mesma e referentes ao silêncio;
- A categoria Improvisação refere-se a si mesma, e a respostas que se referem a ritmos;
- Na categoria conceitos não incluídos, foram consideradas respostas que se enquadram em outros conceitos;
- Por fim, na categoria Outros, foram consideradas respostas erradas.

A figura 7 demonstra que houve um acréscimo no número de respostas relativamente aos conceitos rítmicos no teste 2 em comparação ao teste 1, sendo que a distribuição da percentagem entre duas categorias mais respondidas são equivalentes, assim como nas terceiras e quartas opções, considerando uma contagem decrescente, as percentagem também que equivalem. Pode-se depreender destes resultados que houve uma aquisição de diferentes conteúdos rítmicos, dada a

coerência das diferentes categorias. Os conceitos melódicos, foram os conceitos onde os resultados foram mais homogêneos.

Por fim apresentamos os resultados da questão 7:

Refere os conceitos melódicos que conheces?

Na tabela 17 e tabela 18, estão apresentadas a distribuição das unidades de registo referentes à questão nº 7 do teste 1 e teste 2 pelas respetivas categorias, definidas no âmbito das respostas: notas musicais, melodia, clave, escala, conceitos não incluídos e outras.

Tabela 17 – Conceitos melódicos teste 1

Categoria	Nº	FreqRel
Notas musicais	13	13/38
melodia	9	9/38
Clave	6	6/38
Escala	6	6/38
Conceitos não incluídos	3	3/38
Outras	1	1/38

Tabela 18 – Conceitos melódicos teste 2

Categoria	Nº	FreqRel
Notas musicais	15	15/58
Melodia	11	17/58
Clave	10	10/58
Escala	8	8/58
Conceitos não incluídos	4	4/58
Outras	4	4/58

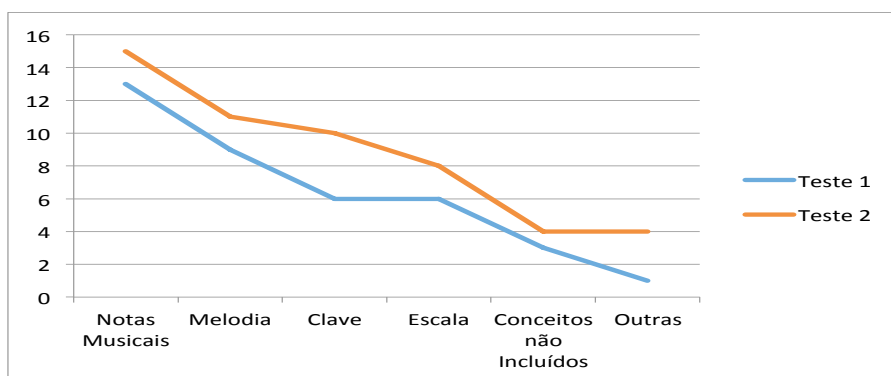


Figura 8 – Comparação dos conceitos melódicos musicais no teste 1 e teste 2

Nas tabelas 17 e 18 (conceitos rítmicos musicais), apresenta-se a distribuição das unidades de registo referentes à questão nº 6 pelas respectivas categorias, definidas dentro dos conceitos rítmicos, sendo elas: notas musicais, melodia, clave, escala, conceitos não incluídos e outras:

- Na categoria Notas Musicais, estão incorporadas as respostas referentes às mesmas, assim como, a referência ao nome de alguma ou várias notas;
- Clave é um categoria que diz referência a si mesmo, ou a alguma clave em concreto;
- Na categoria melodia, estão incorporadas respostas que fazem referência à entoação, cantar e a músicas;
- Escala é uma categoria, que a respostas que incidem sobre a mesma, assim como arpejos;
- A categoria clave, é constituída por respostas que indicam a mesma;
- Categoria Outros, é constituída por respostas, pouco concretas e descontextualizadas.

Os resultados comparativos, no que concerne aos conceitos melódicos, vêm no mesmo sentido dos outros resultados, o qual se reflete um aumento no número de registos do testes 2 em comparação ao teste 1.

Anexo 3

Questionário de Intervenção Pedagógica

Questionário

Data: ____ / ____ / ____

Ano: ____ Turma: ____

Aluno: _____

N.º: ____

O professor - _____

1. Refere o que mais gostaste de fazer nesta aula?

2. Refere o que menos gostaste de fazer nesta aula?

3. Das atividades que fizeste hoje refere a/as que tiveste mais dificuldade?

4. Diz o que mais gostas de fazer nas aulas de música?



Características do estudo

O questionário desenvolveu-se no ano letivo de 2013/2014, com um grupo de 24 alunos da do 5.º ano do EB.

Os dados foram obtidos por meio de respostas abertas, sendo delineado quatro perguntas baseadas no contexto da aula em questão, assim como relativamente à prática letiva supervisionada.

1. Refere o que mais gostaste de fazer nesta aula?

A tabela 1, apresenta a distribuição das unidades de registo da pergunta – «*Refere o que mais gostaste de fazer nesta aula?*»- pelas respetivas categorias, definidas dentro das respostas dadas, sendo elas: cantar, tocar instrumento, flauta, tudo, aplicar conhecimentos.

Tabela 1

Categoria	Nº	Freq./Relat.
Tocar instrumento	13	13/29
Cantar	9	9/29
Flauta	4	4/29
Tudo	2	2/29
Aplicar conhecimentos	1	1/29

2. Refere o que menos gostaste de fazer nesta aula?

A tabela 2, apresenta a distribuição das unidades de registo da pergunta – «*Refere o que menos gostaste de fazer nesta aula?*» - pelas respetivas categorias, definidas dentro das respostas dadas, sendo elas: flauta, não tocar instrumentos, nada, cantar e outros.

Tabela 2

Categoria	Nº	Freq./Relat.
Flauta	7	7/24
“Ver os colegas a tocar”	6	6/24
Nada	6	6/24
Cantar	2	2/24
Leitura interior	2	2/24
Ouvir jazz	1	1/24

3. Das atividades que fizeste hoje refere a/as que tiveste mais dificuldade?

A tabela 3, apresenta a distribuição das unidades de registo da pergunta – «*Das atividades que fizeste hoje refere a/as que tiveste mais dificuldade?*» - pelas respetivas categorias, definidas dentro das respostas dadas, sendo elas: cantar, tocar instrumentos, flauta, tudo, aplicar conhecimentos adquiridos.

Tabela 3

Categoria	Nº	Freq./Relat.
Flauta	13	13/25
Nenhuma	6	6/25
Leitura interior	3	3/25
Batimentos corporais	2	2/25
Outros	1	1/25

1. Diz o que mais gostaste de fazer nas aulas de música.

A tabela 4, apresenta a distribuição das unidades de registo da pergunta – «*Refere o que mais gostaste de fazer nesta aula?*»- pelas respetivas categorias, definidas dentro das respostas dadas, sendo elas: cantar, tocar instrumentos, flauta, tudo, aplicar conhecimentos adquiridos.

Tabela 4

Categoria	Nº	Freq./Relat.
Tocar instrumento	13	13/39
Cantar	7	7/39
Tudo	5	5/39
Flauta	4	4/39
Fazer ritmos	4	4/39
Escrever notas	3	3/39
Professor	2	2/39
Orquestra	1	1/39

Anexo 4

Natal Africano – Orquestração

Natal Africano

Arranjo - Armando Antunes

Schnell

Score for the first system of 'Natal Africano'. The tempo is marked 'Schnell'. The score includes staves for Voice, Flute, Soprano Metallophone, Soprano Xylophone, Alto Xylophone, Sleigh Bells, Side Drum, and Bass Xylophone. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The Soprano Metallophone part features a melodic line with rests. The Xylophone parts play rhythmic patterns. The percussion parts (Sleigh Bells and Side Drum) play a steady 4/4 rhythm.

2

Score for the second system of 'Natal Africano', starting at measure 6. The score includes staves for Voice, Flute, Soprano Metallophone, Soprano Xylophone, Alto Xylophone, Sleigh Bells, Side Drum, and Bass Xylophone. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The Voice and Flute parts have melodic lines with some grace notes. The Xylophone parts continue their rhythmic patterns. The percussion parts continue their steady 4/4 rhythm.

10

Voice

Fl.

Sop. Met.

Sop. Xyl.

Alto Xyl.

S. Bells

S. D.

Bass Xyl.

13

Voice

Fl.

Sop. Met.

Sop. Xyl.

Alto Xyl.

S. Bells

S. D.

Bass Xyl.

Voice

Natal Africano

Arranjo - Armando Antunes

Schnell

4

10

13

3

Flute

Natal Africano

Arranjo - Armando Antunes

Schnell

5

3

12

Soprano Metallophone

Natal Africano

Arranjo - Armando Antunes

Schnell

4

6

12

Soprano Xylophone

Natal Africano

Arranjo - Armando Antunes

Schnell

Musical score for Soprano Xylophone, starting with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The tempo is marked 'Schnell'. The score consists of four staves of music. The first staff begins with a whole rest, followed by a series of eighth notes. The second staff starts at measure 5 and includes a repeat sign. The third staff starts at measure 9. The fourth staff starts at measure 13 and ends with a double bar line and repeat dots.

Alto Xylophone

Natal Africano

Arranjo - Armando Antunes

Schnell

Musical score for Alto Xylophone, starting with a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The tempo is marked 'Schnell'. The score consists of four staves of music. The first staff begins with a whole rest, followed by a triplet of eighth notes indicated by a '3' above the notes. The second staff starts at measure 6 and features a continuous eighth-note pattern. The third staff starts at measure 10. The fourth staff starts at measure 13 and ends with a double bar line and repeat dots.

Sleigh Bells

Natal Africano

Arranjo - Armando Antunes

Schnell
4/4

8

12

15

Side Drum

Natal Africano

Arranjo - Armando Antunes

Schnell
4/4

9

13

Bass Xylophone

Natal Africano

Arranjo - Armando Antunes

Schnell
4/4

6

12

Anexo 5

Torrinhas com Manteiga – Orquestração

Torrinhas com manteiga

Ilha do Pico, Açores

Tradicional

Allegretto

Voice

Soprano Metallophone

Soprano Xylophone

Alto Xylophone

Bass Xylophone

Maracas

Guiro

Tambourine

Detailed description: This is a full orchestration score for the piece 'Torrinhas com manteiga'. It consists of eight staves. The top staff is for Voice, with a treble clef and a 2/4 time signature. The tempo is marked 'Allegretto'. The next four staves are for xylophones: Soprano Metallophone (treble clef), Soprano Xylophone (treble clef), Alto Xylophone (treble clef), and Bass Xylophone (treble clef). The bottom three staves are for percussion: Maracas (bass clef), Guiro (bass clef), and Tambourine (bass clef). The score shows the first eight measures of the piece, with repeat signs at the end of each line.

Voice

Torrinhas com manteiga

Ilha do Pico, Açores

Tradicional

Allegretto

5

Detailed description: This block shows the vocal line for 'Torrinhas com manteiga'. It consists of two staves of music in 2/4 time, marked 'Allegretto'. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one flat. The second staff begins with a measure rest followed by a '5' above the staff, indicating a fifth finger fingering. The score shows the first eight measures of the piece, ending with a repeat sign.

Soprano Xylophone

Torrinhas com manteiga

Ilha do Pico, Açores

Tradicional

Allegretto

Detailed description: This block shows the xylophone part for 'Torrinhas com manteiga'. It consists of a single staff of music in 2/4 time, marked 'Allegretto'. The staff begins with a treble clef and a key signature of one flat. The score shows the first eight measures of the piece, ending with a repeat sign.

Torradinhas com manteiga

Soprano Metallophone

Ilha do Pico, Açores

Tradicional

Allegretto



Alto Xylophone

Torradinhas com manteiga

Ilha do Pico, Açores

Tradicional

Allegretto



Bass Xylophone

Torradinhas com manteiga

Ilha do Pico, Açores

Tradicional

Allegretto



Maracas

Torradinhas com manteiga

Ilha do Pico, Açores

Tradicional

Allegretto



Guiro

Torradinhas com manteiga

Ilha do Pico, Açores

Tradicional

Allegretto



Tambourine

Torradinhas com manteiga

Ilha do Pico, Açores

Tradicional

Allegretto



Anexo 6

Balada do sino – Orquestração

A Balada do Sino

Arranjo - Armando Antunes

Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico

Musical score for the first system of 'A Balada do Sino'. The score is in 6/8 time and includes the following parts: Voice, Flute, Soprano Metallophone, Alto Xylophone, Bass Xylophone, Maracas, and Percussion. The Flute, Soprano Metallophone, and Bass Xylophone parts are marked *Piano*. The Maracas and Percussion parts are marked with a 6/8 time signature.

Musical score for the second system of 'A Balada do Sino', starting at measure 7. The score includes the same parts as the first system. The dynamic markings are *Mezzo-Forte* for measures 7-10 and *Forte* for measures 11-14. The Maracas and Percussion parts are marked with a 6/8 time signature.

12 *Piano*

Voice

Fl.

Sop. Met.

Alto Xyl.

Bass Xyl.

Mrcs.

Perc.

4

17 *Mezzo-Forte*

Voice

Fl.

Sop. Met.

Alto Xyl.

Bass Xyl.

Mrcs.

Perc.

22 *Forte*

Voice

Fl. *Forte*

Sop. Met. *Forte*

Alto Xyl. *Forte*

Bass Xyl. *Forte*

Mrcs. *Forte*

Perc. *Forte*

6

27 *Mezzo-Forte*

Voice

Fl. *Piano* *Mezzo-Forte*

Sop. Met. *Piano* *Mezzo-Forte*

Alto Xyl. *Mezzo-Forte*

Bass Xyl. *Piano* *Mezzo-Forte*

Mrcs. *Piano* *Mezzo-Forte*

Perc. *Piano* *Mezzo-Forte*

33 *Forte* 7

Voice

Fl.

Sop. Met.

Alto Xyl.

Bass Xyl.

Mrcs.

Perc.

8

38 *Mezzo-Forte*

Voice

Fl.

Sop. Met.

Alto Xyl.

Bass Xyl.

Mrcs.

Perc.

Piano *Mezzo-Forte*

Piano *Mezzo-Forte*

Piano *Mezzo-Forte*

Piano *Mezzo-Forte*

53

Voice

Fl.

Sop. Met.

Alto Xyl.

Bass Xyl.

Mrcs.

Perc.

The musical score for page 53, measures 1-4, is as follows:

- Voice:** Four measures of whole rests.
- Fl.:** Four measures of music. Measure 1: quarter note G4, quarter note A4. Measure 2: quarter note B4, quarter note C5. Measure 3: quarter note B4, quarter note A4. Measure 4: quarter note G4, quarter note F4.
- Sop. Met.:** Four measures of music. Measure 1: eighth notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Measure 2: quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4. Measure 3: eighth notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Measure 4: quarter note G4, quarter note A4, quarter note B4.
- Alto Xyl.:** Four measures of whole rests.
- Bass Xyl.:** Four measures of music. Measure 1: quarter note G2, quarter note A2. Measure 2: quarter note B2, quarter note C3. Measure 3: quarter note B2, quarter note A2. Measure 4: quarter note G2, quarter note F2.
- Mrcs.:** Four measures of music. Measure 1: eighth notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Measure 2: eighth notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Measure 3: eighth notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4. Measure 4: eighth notes G4, A4, B4, C5, B4, A4, G4.
- Perc.:** Four measures of music. Measure 1: quarter note G2, quarter note A2. Measure 2: quarter note B2, quarter note C3. Measure 3: quarter note B2, quarter note A2. Measure 4: quarter note G2, quarter note F2.

Anexo 7

Canto do Moço – Orquestração

Arranjo - Armando Antunes

Canto do Moço
José Afonso

Mestrado em Ensino da
Música no Ensino Básico

Vivo

Flute

Alto Metallophone

Xylophone

Xylophone

Bass Xylophone

Snare Drum

Tenor Drum

Bass Drum

Cymbals

Acoustic Guitar

2

16

Fl.

Alto Met.

Xyl.

Xyl.

Bass Xyl.

S. D.

T. D.

B. D.

Cym.

A. Gr.

3

32

Fl.

Alto Met.

Xyl.

Xyl.

Bass Xyl.

S. D.

T. D.

B. D.

Cym.

A. Gr.

48

Fl.
Alto Met.
Xyl.
Xyl.
Bass Xyl.
S. D.
T. D.
B. D.
Cym.
A. Gr.

64

Fl.
Alto Met.
Xyl.
Xyl.
Bass Xyl.
S. D.
T. D.
B. D.
Cym.
A. Gr.

77

Fl.
Alto Met.
Xyl.
Xyl.
Bass Xyl.
S. D.
T. D.
B. D.
Cym.
A. Gr.

Anexo 8

Critérios de Avaliação



GOVERNO DE PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA

Agrupamento vertical de escolas de PEDOME

Departamento de Expressões

Disciplina de Educação Musical/ Música – Critérios de Avaliação

Ano lectivo 2012/2013

Dominios	COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS	NÍVEIS DE DESEMPENHO	
Valores /Atitudes/Comportamentos 40%	Participação/Cooperação 20%	• Participação de forma espontânea e oportuna nas diversas actividades.	10%
		• Cooperação e interagida em trabalhos de grande grupo.	10%
	Comportamento/Sociabilidade 15%	• Cumprimento de normas e regras de conduta.	7%
		• Atenção/concentração.	8%
	Responsabilidade/Autonomia 5%	• Assiduidade/Pontualidade.	1%
		• Organização e apresentação do caderno diário.	2%
• Tem sempre o material necessário, incluindo a caderneta do aluno.	2%		
Conhecimentos/ Competências 30%	Aquisição e aplicação de diferentes códigos de leitura, escrita e notação musicais. 30%	<ul style="list-style-type: none"> • Testes e outros trabalhos escritos (diagnóstico, formativos, sumativos, fichas de grupo, trabalhos de grupo e ou individuais, avaliação oral/auditiva): <ul style="list-style-type: none"> - Aquisição e aplicação de conhecimentos; - Compreensão, reconhecimento, identificação e aplicação de conteúdos; 	30%
Capacidades e Aptidões 30%	Interpretação e comunicação. 30%	• Participação oral.	10%
		• Capacidade de interpretação rítmica.	5%
		• Capacidade de interpretação melódica.	10%
		• Aptidão para aplicar com correcção técnica, as destrezas manual/psicomotora e novos conhecimentos.	5%
Níveis: 1 (um) – 0 a 19%; 2 (dois) – 20% a 49%; 3 (três) - 50% a 69%; 4 (quatro) – 70% a 89%; 5 (cinco) - 90% a 100%.			

Pedome, 13 de Setembro de 2012

O Professor:

Manuel Leitão

