



**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA EM
ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO**

**Um Projeto Musical Performativo como
Mensageiro da Ação Climática**

Diana da Rosa Câmara

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

Orientador: Professor Doutor Vasco Alves

*Este relatório final de estágio profissional inclui as críticas e
sugestões feitas pelo Júri*

Dezembro de 2023

O Júri

Presidente: Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança);

Arguente: Ana Luísa Veloso (INET-MD – Instituto de Etnomusicologia: Centro de Estudos em Música e Dança, Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro);

Vogal: Maria Isabel Ribeiro de Castro (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança);

Orientador: Vasco Paulo Cecílio Alves (Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança).

Dedicatória

Dedico este trabalho à minha mãe, Carla Câmara, por me ter ensinado a ser a mulher guerreira que me tornei, ao meu pai, Alberto Rosa, por ser o melhor exemplo de homem e pai que poderia ter, e à minha irmã, Flávia Câmara, por ser a minha cara-metade, a minha acompanhante, a minha parceira de todas as horas. Obrigada.

Agradecimentos

Agradeço ao Professor Doutor Vasco Alves, por se mostrar sempre disponível para mim, por nunca desistir e por me ajudar em todos os momentos ao longo deste meu trabalho. Agradeço, também, aos docentes: João Cunha, Rosa Novo, Maria Isabel Castro, Mário Cardoso e Ricardo Líbano por me darem e ajudarem nas linhas orientadoras deste relatório e da minha vida académica. Agradeço, aos meus pais, à minha irmã, à minha família, aos meus amigos e às minhas amigas da Tôna Tuna, sem eles nada disto era possível, agradeço-lhes todo o amor, compreensão e força que me têm dado ao longo desta jornada.

“A mais bela profissão é aquela que faz as crianças alçarem voos em direção ao futuro.”
(Ribeiro, C., 2023)

“Sabemos que há sempre a necessidade de bons professores, mas, sobretudo, alegres e encantados com e pela profissão, que toquem com sensibilidade e amorosidade”
(Araújo, Medeiros, 2023, p.21)

“A música exprime a mais alta filosofia numa linguagem que a razão não compreende.”
(Schopenhauer, 2023)

Resumo

Este trabalho decorre da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do curso de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, ministrado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Consiste no relato de experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em contexto de estágio profissional na disciplina de Educação Musical, no 6.º ano de escolaridade, do 2.º Ciclo do Ensino Básico.

A par das experiências pedagógicas realizadas, foi implementado um projeto de investigação-ação que teve como objetivo potenciar a consciencialização dos discentes para a ação climática, através do desenvolvimento de um Projeto Musical Performativo (PMP), baseado na abordagem A.:2018. A temática escolhida foi a preservação dos oceanos e consistiu na criação/performance da letra de uma canção, cujo desenvolvimento pôde articular vários princípios didáticos das pedagogias musicais ativas em Educação Musical. Como instrumento de avaliação foi aplicado um questionário e os resultados sugerem que: 1) a inclusão dos interesses musicais dos discentes na escolha do objeto de estudo foi determinante para o envolvimento destes na atividade de PMP; 2) a cocriação da letra da canção fomentou a aquisição de competências musicais e a consciencialização para a ação climática; 3) ao desejarem a continuidade das práticas do PMP, a maioria dos discentes inquiridos poderá estar a corroborar a utilidade pedagógica da realização do PMP, baseado nas premissas da abordagem A.:2018.

Conclui-se que, face aos resultados obtidos, foi possível adquirir e desenvolver competências profissionais fundamentais para o exercício do ensino da Educação Musical no Ensino Básico, nomeadamente através da triangulação dos três elementos constituintes do perfil docente, conforme me propus seguir enquanto orientação profissional nesta área: o elemento da competência pedagógica; o elemento da competência artística; o elemento da competência científica.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada; Ensino Básico; Educação Musical; Projeto Musical Performativo; Abordagem A.:2018; Pedagogias Musicais Ativas.

Abstract

This work arises from the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, of the Master's course in Teaching Music Education in Basic Education, taught by the School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança. It consists of reporting teaching-learning experiences developed in the context of a professional internship in the subject of Music Education, in the 2nd Cycle of Basic Education.

Alongside the pedagogical experiences carried out, an action research project was implemented which aimed to increase students' awareness of climate action, through the development of a Performative Musical Project (PMP), based on the A.:2018 approach. The chosen theme was the preservation of the oceans and consisted of the creation/performance of the lyrics of a song, the development of which could articulate several didactic principles of musical pedagogies active in Music Education. A questionnaire was applied as an evaluation instrument and the results suggest that: 1) the inclusion of students' musical interests in choosing the object of study was decisive for their involvement in the PMP activity; 2) the co-creation of the song's lyrics fostered the acquisition of musical skills and awareness of climate action; 3) by wishing to continue PMP practices, the majority of students surveyed may be corroborating the pedagogical usefulness of carrying out the PMP, based on the premises of the A-2018 approach.

It is concluded that, given the results obtained, it was possible to acquire and develop fundamental professional skills for teaching Musical Education in Basic Education, namely through the triangulation of the three constituent elements of the teaching profile, as I proposed to follow as professional guidance in this area: the element of pedagogical competence; the element of artistic competence; the element of scientific competence.

KeyWords: Supervised Teaching Practice; Basic Education; Music Education; Performative Musical Project; A.:2018 Approach; Musical Active Pedagogies.

Índice

Introdução	1
1. Ser professor	3
1.1 Ser professor de Educação Musical	8
2. Caracterização do contexto educativo	16
2.1 Caracterização da instituição	16
2.2 Caracterização da sala de aula	17
2.3 Caracterização da turma do 6.ºC	17
2.4 Caracterização da turma do 6.ºD	18
3. Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Profissional	21
3.1 Pedagogias musicais ativas – Alguns Contributos	22
3.2 Emile Jacques Dalcroze	23
3.3 Zöltan Kodály	25
3.4 Carl Orff	26
4. Abordagem Metodológica “Investigação-Ação”	29
4.1 Investigação-Ação	29
4.2 Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Profissional no 6.ºano.....	33
4.2.1 Atividade “Canção à Espera de Palavras”	33
4.2.1.1 Análise do questionário n.º 1	34
4.2.2 Projeto Musical Educativo A.: 2018: “Os Oceanos”	36
4.2.2.1 Análise do questionário n.º 2	40
4.2.3 Atividade musical “A Machadinha”	42
4.2.4 Atividade rítmico-corporal “Marcha Turca” e Dança Israelita	43
4.2.5 Atividade “Melhor Amigo” e “Espelho”	44
4.2.6 Atividade musical “Danza Medieval”	44
4.2.5 Atividade musical “Funga Alafia”	45
4.2.8 Dia dos Museus	46
4.2.9 Atividade musical e corporal “Sound Machine” e cantar <i>acapella</i>	46

4	Reflexão sobre competências profissionais.....	47
5	Referências Bibliográficas	52
7	Anexos.....	57

Índice de Tabelas

1. Tabela 1	11
2. Tabela 2	17
3. Tabela 3	18
4. Tabela 4	18
5. Tabela 5	19
6. Tabela 6	19
7. Tabela 7	19

Índice de Figuras

1. Figura 1.....	31
2. Figura 2.....	32
3. Figura 3.....	35
4. Figura 4.....	35
5. Figura 5.....	36
6. Figura 6.....	39
7. Figura 7.....	39
8. Figura 8.....	41
9. Figura 9.....	41
10. Figura 10.....	42
11. Figura 11.....	42

Introdução

No sentido de finalizar um ciclo de estudos no Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação -, nomeadamente, o curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, foi elaborado o presente relatório. Este procura descrever, analisar, compreender e refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida, no decurso do ano letivo 2022/2023, em contexto de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico - 6.º ano de escolaridade.

Este documento está repartido em cinco capítulos, sendo que, os primeiros quatro apresentam alguns subcapítulos e o quinto a reflexão final. Assim, o primeiro capítulo tem como título “Ser Professor” e aborda questões de base relativas à profissão docente, das quais se destacam os papéis do professor e os desafios desta profissão na atualidade educativa. Ainda neste capítulo, são focados aspetos específicos referentes ao ser-se professor de Educação Musical (EM), apresentando-se um breve enquadramento da disciplina, sua (des)valorização escolar e social, suas dificuldades e potencialidades, bem como a (des)motivação dos alunos para esta área curricular de expressão e educação artística e como tentar combater ambas estas questões. O segundo capítulo, intitulado “Caraterização do Contexto Educativo”, tem como finalidade dar a conhecer o contexto escolar, nas vertentes “macro”, “meso” e “micro”, com o objetivo de apresentar a contextualização da PES, ao nível da comunidade, da instituição de acolhimento e das turmas onde esta ocorreu.

O terceiro capítulo – “Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Profissional” - é o capítulo central de todo o trabalho. Num conjunto de subcapítulos, são focadas abordagens/metodologias musicais ativas (Pedagogias Musicais Ativas - PMA) que tiveram influência teórico-prática na PES, essencialmente a de Dalcroze, Kodály, com um maior enfoque, Orff-Schulwerk, por esta ter assumido destacada importância na implementação e desenvolvimento de estratégias/atividades de ensino/aprendizagem no contexto.

O quarto capítulo tem como tema “Abordagem Metodológica “Investigação Pedagógica”, ainda que de forma breve, a metodologia de investigação-ação, dado ter servido de base ao trabalho de pesquisa pedagógica desenvolvido no decurso da PES. Neste serão relatadas experiências de ensino-aprendizagem demonstrativas da

intervenção pedagógica realizada e, principalmente, será apresentada a questão de investigação deste trabalho que consistiu no desenvolvimento de um Projeto Musical Performativo, baseado na abordagem A.:2018, e que teve como hipótese pedagógica a promoção da consciência cívica para a questão das alterações climáticas, em particular para o tema “Os Oceanos”, atendendo a que se trata de um assunto que me é muito grato pela relação geográfica que tenho pessoalmente com este meio físico. Esta abordagem tem como grande característica colocar os gostos e interesse dos alunos no centro da aprendizagem. Encerra o quarto capítulo uma análise reflexiva dos questionários que foram realizados ao longo da PES, e, de seguida, a descrição de todas as práticas pedagógicas realizadas ao longo da PES, dando a compreender todo o trabalho pedagógico-musical desenvolvido.

Por fim, de forma interrelacionada com os capítulos anteriores, o quinto capítulo compreende uma reflexão sobre competências profissionais adquiridas. Este momento do relatório deve ser visto como uma reflexão, de carácter bastante introspetivo, sobre o “antes”, o “durante” e o “depois” da PES.

1. Ser Professor

O conceito de professor engloba todos os sujeitos que se dediquem à arte/ciência de ensinar/aprender (Conceitos, 2023). Para isto é necessário que haja habilidades e conhecimentos pedagógicos, competências sociais, culturais, profissionais, porque a educação para além de ser um fenómeno sociocultural, é, também, uma atividade humana. Segundo Pacheco e Flores (1999) para se tornar professor existe um grande conjunto de aprendizagens e de experiências, um sistema complexo, dinâmico e evolutivo ao longo das diferentes etapas educativas. Tornar-se professor abrange um procedimento de transformação, de construção e reconstrução.

No início da carreira docente existem um leque de questões que nos colocamos, tais como: o que devemos ensinar aos discentes, como o fazer e onde o devemos fazer. O que é certo é que o trabalho do professor, na escola de massas, vai muito mais além do saber transmitir o conhecimento (Guimarães, 2014). Perrenoud (2000) também nos afirma que no século XXI o objetivo principal das instituições escolares não é o ensinar dos conteúdos programáticos, mas sim o desenvolver das competências dos. Ou seja, o professor tem de assumir várias formas de ensino: um processo que estabeleça o equilíbrio e que promova uma articulação entre o saber e o saber-fazer (França-Carvalho et al., 2021). Ou seja, o professor começa a sentir a necessidade de estar disposto para lidar com diferentes alunos, em diferentes situações. Na escola de massas criou-se uma extrema importância à prática, deixando de lado a ideia de que saber apenas a teoria chega para alcançar o conhecimento. Mas em que consiste a "escola de massas"? Este fenómeno parece decorrer de um processo de democratização do ensino, e consiste numa escola heterogénea a nível humano, ao contrário das escolas técnicas ou do liceu (Formosinho, 2009). Essa heterogeneidade é reconhecida a nível do corpo docente, discente e contextual (comunidades locais). A massificação do corpo discente é a principal diferença entre a escola de massas e as restantes escolas (liceu e técnica). A heterogeneidade de estudantes faz com que seja arrastada para a escola várias alterações como: heterogeneidade académica, diferentes tipos de educações informais (fora do contexto escolar) e um integrado de crianças e adolescentes que resistem à cultura estudantil (Formosinho, 2009).

É de perceber que com a massificação escolar, a rede escolar expandiu, o que levou à construção de mais instituições de ensino secundárias em zonas rurais e suburbanas do que aquelas que previamente existiam. Com isto, a escola deixou de ser

para as elites (liceu) e tornou-se acessível a todos, no entanto traz consigo um leque de problemas de relação escola-contexto local devido ao entendimento básico de valores entre os educadores, educandos e as suas famílias (Formosinho, 2009).

A escola de massas potencializou a diversidade existente do corpo docente, o que levou à pluricurricularidade. "A massificação implica uma unificação de vias ensino" (Formosinho, 2009, p. 40), ou seja, sem a existência das diferenças representadas pelo liceu e pela escola técnica. Esta implementação fez com que fosse necessário a contratação de mais docentes nas escolas. Com o aumento da escolaridade obrigatória surgiu o aumento da dinâmica social, o que levou ao rápido aumento da população escolar. Consequentemente houve a imediata necessidade de aumentar equivalentemente o corpo docente, havendo necessidade de recorrer aos "agentes qualificados disponíveis - bacharéis, licenciados em qualquer ramo do saber - e depois mesmo aos não qualificados" (Formosinho, 2009, p. 41), como agentes com cursos superiores incompleto e agentes com o ensino secundário (completo ou incompleto). Ou seja, a escola de massas levou a uma diminuição das exigências académicas de entrada na profissão. Assim passaram a coexistir docentes profissionalmente formados para as antigas escolas e os novos professores (professores profissionalizados), uma grande parte de agentes de ensino não profissionalizados nas respetivas áreas (professores com habilitação própria) e agentes de ensino com a formação académica incompleta (professores com habilitação suficiente). Assim, a criação da escola de massas, deveria exigir professores mais preparados e qualificados, no entanto aconteceu o cenário oposto: redução do perfil função docente e do nível médio de qualificação dos docentes, o que naturalmente levou à degradação da imagem do educador na sociedade (Formosinho, 2009). A formação profissional dos professores tem de ser pensada como um procedimento contínuo de desenvolvimento, que necessita do reconhecimento das possibilidades de aprendizagem em todas as fases/etapas da vida profissional (França-Carvalho et al., 2021). Segundo Sikes existem 5 fases nesta evolução:

- Primeira fase - 21 aos 28 anos de idade:
"Entrada no mundo adulto;
Abaixo dos 30 anos a intenção (...) de abandono de carreira é consideravelmente mais elevado;
O ensino é encarado como experiência prévia;
Desafio direto à autoridade e à identidade profissional;
Aprendizagem de comunicação;
Socialização profissional;
Atividades extracurriculares podem ser um meio facilitador da promoção pessoal-profissional";

- Segunda fase - 28 aos 33 anos de idade:
 - “Transição dos trinta;
 - Responsabilidades aumentam;
 - Altura em que a mulher professora sente que (...) não lhe resta mais tempo para decidir ter filhos;
 - Surgem o descontentamento e insatisfação;
 - Alguns professores tornam-se mais interessados no desenvolvimento do currículo e na inovação, outros, interessam-se mais pela pedagogia que pela própria matéria”;
- Terceira fase - 30 aos 40 anos de idade:
 - “Período de estabilização;
 - Nas mulheres, a ocupação profissional pode passar a um plano secundário, relativamente à sua carreira como mulher e mãe;
 - Época de investimentos e acumulação de valores pessoais: casamento, filhos, uma casa (...);
 - Inicia-se um distanciamento do mundo cultural dos alunos, sendo frequente os comentários negativos aos seus padrões culturais;
 - Minimizam-se os alunos de «hoje» em relação aos alunos do passado”;
- Quarta fase - 40 aos 50/55 anos de idade:
 - “Os professores de «sucesso» deste período estão nas posições de gestão e/ou chefias e têm geralmente pouco contacto com aulas ou alunos;
 - Entre os 37 e os 45 (...) é uma fase de transição da juventude para a maturidade;
 - Pela senioridade e idade na escola, os professores de 40 anos em diante convertem-se em figuras de autoridade, assumindo a defesa dos padrões e tradição da escola;
 - Período de um elevado moral”;
- Quinta fase- dos 50/55 anos de idade em diante:
 - “Preparação da aposentação;
 - A energia e o entusiasmo pela profissão são sentidos em declínio;
 - Papel de avós, sentem que os alunos os distanciam pela idade e os jovens professores os olham como «passado» e desatualizados”. (as cited in Santos, 2003, pp. 68-69)

Em confirmação do que foi dito anteriormente, segundo França-Carvalho et al. (2021), o início da carreira é das etapas mais conflituosas, esta é o momento de adaptação ao futuro e à profissão, sendo também uma etapa desafiadora - "enfrentar as adversidades da profissão ao responder aos problemas e necessidades do contexto" (França-Carvalho et al., 2021, p. 73) e incerta, devido à grande probabilidade de desistência. É no início que o sujeito irá, ou não, encontrar as habilidades pessoais para a profissão, traçando um perfil (o seu estilo pessoal) que lhe servirá como referência ao longo da sua vida profissional. Segundo Nóvoa et al. (1995), o decurso da carreira enquanto docente pode parecer linear para alguns, enquanto para outros pode ser através de níveis e fases acompanhados por momentos de avanções e regressões.

Nóvoa et al. (1995) observa fases da carreira docente de uma forma diferente quanto à distinção temporal das fases, mas ao mesmo tempo, de uma forma semelhante quanto à descrição das mesmas:

- Primeira fase - três primeiros anos de ensino:
 - Fase de "entrada na carreira”;
- Segunda fase – entre o 4.º e o 6.º ano;

- Fase de "estabilização";
- Terceira fase - entre o 7.º e o 25.º ano;
 - Fase da "diversificação";
- Quarta fase - entre o 25.º e o 35.º ano;
 - Fase da "serenidade e distanciamento afetivo, conservantismo";
- Quinta fase - entre o 35.º e 40.º ano;
 - Fase do "desinvestimento". (p. 47)

Apesar de todos os altos e baixos que um docente pode sentir, ao longo da carreira, existe o carecimento de uma formação contínua para permitir um "desenvolvimento harmonioso da carreira" (França-Carvalho et al., 2021, p.81). Esta continuidade formativa do docente ajuda a consolidar a "identidade profissional, (...) visa o desenvolvimento pessoal e profissional" (Libâneo, 2004, as cited in França-Carvalho et al., 2021, p. 81). Podemos afirmar que nos dias de hoje as instituições escolares e os docentes assumem vários papéis e responsabilidades, em que se acredita que as instituições fortifiquem as relações de os seus laços de colaboração e interajuda com as famílias e as comunidades, "multiplicando os acordos e os contratos de parceria com a pluralidade de atores sociais, instituições, redes e serviços" (Batista, 2011, as cited in Rodrigues, 2013, p.17).

Dá ser tão importante a continuidade da formação docente para que possa existir sucesso educativo nos variados níveis de ensino, dos variados sistemas educativos (Câmara, 2018). Indo ao encontro do que foi afirmado anteriormente, temos as Recomendações da 35.ª *Conferência Internacional de Educação*, realizada sob o auspício da UNESCO, referidas por Guimarães (2014), o docente deixou de ser apenas um transmissor ou comunicador de conhecimento, não devendo/podendo dedicar-se somente a construir/reconstruir o conhecimento do discente. Segundo a UNESCO-OIE, em 1975, referido por Guimarães em 2014, docente tem, agora, como principal tarefa em ajudar os discentes a desenvolver os seus conhecimentos, através das mais diversas fontes de informação. O professor deve auxiliar o aluno a fortalecer a sua personalidade total, ou seja, deixa de ser responsável apenas por formar o aluno na vertente académica e cognitiva, para começar também por ser responsável pela personalidade total dos alunos, incluindo as questões morais, os princípios e os valores dos discentes (Guimarães, 2014). A pedagogia deixa de estar centrada só no professor ou só no aluno, começando a centralizar-se no grupo aluno-professor. O docente começa a interrelacionar-se de uma forma mais pessoal com o aluno, muito devido à escola a tempo inteiro, porque agora os discentes passam o seu dia-a-dia na escola, de manhã até, muitas vezes, ao final da tarde. Isto conduz, conseqüentemente, à necessidade de uma maior interação, comunicação e cumplicidade na relação entre o docente e o a discente.

Ao olharmos para a comunidade educativa e para o sistema educativo do século XXI, percebemos que são atribuídas aos docentes inúmeras responsabilidades, desde as atividades extraescolares, na orientação dos discentes até à organização das atividades de tempos livres (Guimarães, 2014). O docente tornou-se responsável pelo desenvolvimento e mudança na sociedade escolar. Hoje é pedido aos professores que representem diferentes papéis, para os quais não estão, muitas vezes, preparados nem qualificados (Guimarães, 2014). Neste sentido Nóvoa (2009), defende que, ultimamente temos vindo a notar um retorno dos docentes à ribalta educativa, depois de quarenta anos de invisibilidade. Adiciona ainda que a importância dos membros da docência nunca esteve em causa, no entanto os mesmos focaram-se em outros problemas. No entanto, ao longo das décadas, inclusive nos dias de hoje, os professores são cada vez mais insubstituíveis (Câmara, 2018), o que é notório não só na "promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão" (Guimarães, 2014, p. 9) e que a comunidade docente entre as respostas a estes desafios, especialmente na diversidade e na evolução e desenvolvimento dos métodos de ensino, ou seja, que estes sejam apropriados à utilização das novas tecnologias disponíveis. Neste sentido, o professor tem o papel fundamental no que respeita à evolução e maturação das atitudes, princípios e valores dos alunos.

Contudo existe sempre aquela questão: O que é ser um bom professor? Será que existe esse conceito? Segundo Nóvoa (2009) é impossível definir o "bom professor", no entanto é possível delinear algumas anotações simples. Durante muito tempo, procuraram-se os atributos e/ou características que definissem o "bom professor" (Nóvoa, 2009). Esta procura levou a uma abordagem que, a partir da década de cinquenta houvesse a "consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (*conhecimentos*), saber-fazer (*capacidades*), saber - ser (*atitudes*)" (Nóvoa, 2009, p. 29). A partir dos anos 90 surgiu um novo conceito, que começou a ser imposto: *competências* – papel essencial na reflexão teórica dos conteúdos e na reforma educativa. Um docente reflexivo procura novas formas de ensino e interação com o discente, o que não é alcançável apenas através de uma boa formação teórica e metodológica. Um docente reflexivo alcança-se através de uma boa planificação, da aceitação da dificuldade/complexidade do ato ensinar (Leardine et al., 2021). Segundo Castells (2001), o professor é responsável pelo desenvolvimento e enriquecimento da sociedade, que é a origem dos valores da cidadania e da ética do Homem. Percebemos, então que, o grande papel do docente é direcionar os discentes para uma construção da sua aprendizagem, sendo que o professor aprende a sê-

lo quando está a exercer a profissão, com a interação/experimentação e aprendizagem com os colegas (docentes) e com os discentes.

1.1 Ser professor de Educação musical

A música é um fenómeno universal dentro do ser humano, visto que existe em todas as épocas históricas e em todas as culturas, apesar de terem diferentes significados e designações, porque o ser humano é um ser naturalmente musical (Boal-Palheiros, 2014). Para confirmar isto temos também a afirmação de Green (1987): a música está tão presente em tantos momentos do nosso dia-à-dia que até se pode considerar que a mesma é um método de socialização. A música pode ter variadas funções na vida e pode acontecer e ter diversos significados, dependendo do contexto: funções individuais (afeta os nossos sentimentos e emoções) ou funções sociais (interação entre grupo), (Boal-Palheiros, 2014).

É importante, desde início clarificar duas questões: O que é música? O que é Educação Musical? Quanto à primeira questão Sousa (2012) diz-nos que a música é uma arte que é observada com uma importância fundamental na educação. Segundo Câmara (2018) a música pode ser entendida através da “combinação de ritmo, harmonia e melodia, é a arte de coordenação temporal de sons e silêncios” (Câmara, 2018, p.12). O conceito de música é extremamente difícil de descrever, no entanto vários artistas, ao longo dos séculos, tentaram clarificar este conceito. Um desses autores foi Alexander Waugh, na sua obra *Música Clássica – Outra Forma de Ouvir*: “a música é a linguagem universal da humanidade (...) é a arte de pensar sons” (as cited in Sousa, 2008, p. 68). No mesmo sentido, o documento de orientação curricular para o ensino da Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal, estabelece: “A Música é uma Arte presente em todas as culturas e no quotidiano dos seres humanos. É uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade” (Direção-Geral da Educação, 2018, p. 1).

Já Borba and Lopes-Graça (1999) definem Música como a área das artística capaz de interligar e juntar sons distintos (até mesmo os sons da natureza, de instrumentos e sons não convencionais) de forma a encantar a audição alheia para falar das nossas emoções e fazê-las chegar à comunidade. Os mesmos autores afirmam também que a “Música é uma arte puramente espiritual e subjetiva” (Borba & Lopes-Graça, 1999, as cited in Sousa, 2008, p.68). A Música é a forma mais eficaz para unificar a comunicação entre os sujeitos (Almeida, 1993). A Música é uma área que está cada vez mais constante

e presente na vida dos mais jovens em múltiplos contextos (Almeida, 1993). Assim concluímos que ela é uma forma de expressão, e que em cada obra estão implícitas a personalidade, as atitudes, as preferências, a estética, a ética e a época de cada compositor (Sousa, 2008). Com isto percebemos que a Música é uma arte extremamente social, que partilha e demonstra as diferentes formas pessoais de expressão, exposição e comunicação dos artistas, através de um fenómeno universal extremamente criativa, com uma expressão emocional e estética que interliga o mundo (Araújo & Veloso, 2016), pois a interliga pessoas e culturas. Nos dias de hoje as trocas culturais e sociais são cada vez maiores e variadas, o que leva à preocupação por parte das escolas sobre as suas “responsabilidades e estratégias” (Araújo & Veloso, 2016, p.66) sobre a área da Educação Musical. Esta diversidade cultural musical faz-se sentir também nas escolas, em que, muitas vezes, numa turma existem alunos de outros países, com outras culturas, o que traz um enriquecimento musical para as aulas de Educação Musical. No entanto, para isto acontecer é necessário o docente estar aberto a novas aprendizagens culturais, a novas tradições e conhecimentos, para além dos conhecimentos “clássicos”, isto é, dos conhecimentos ditos tradicionais adquiridos em conservatórios (Boal-Palheiros & Boia, 2020). No entanto, o que tende a acontecer é os docentes valorizarem e optarem pelo seu repertório musical pessoal, em vez do repertório musical dos discentes, visto que são os educadores e os programas escolares que escolhem o repertório a ser trabalhado (Boal-Palheiros, 2014).

A Música existe no todo e no particular, do produzir ao partilhar, do idealizar ao compor ao realizar. É neste desenvolvimento musical e partilha de experiências musicais com os outros que os discentes conseguem desenvolver e trabalhar modos de ser e de pensar abertos ao mundo. É nesta criação e nesta prática musical que as crianças criam inter-relações com os demais colegas (Direção-Geral da Educação, 2018). A Música pertence à parte estética da educação, em que todo o Homem deve à sua disposição, para além de que é também uma parte fundamental para alcançar um currículo equilibrado (APEM, 2023), mesmo não tendo, muitas vezes, o devido reconhecimento pela comunidade em geral. A música, em âmbito de sala de aula, é o grande centro da prática musical nas escolas.

É imprescindível percebermos que os conceitos de música e Educação Musical estão interligados, visto que não existe um sem o outro. A Educação Musical é caracterizada por um conjunto de práticas educativas que transportam os conhecimentos

musicais (Câmara, 2018), daí a utilização do material didático criado sobre e para a Educação Musical, com o objetivo de enfatizar o carecimento de articulação entre teoria e prática musical (Loureiro, 2014). Já Platão e Sócrates percebiam que o estudo da música era essencial para o progresso do espírito das crianças e dos adolescentes e indispensável na educação, devido ao seu caráter científico e espiritual (Bernsteis, 1954). Segundo John Paynter, as crianças vivem e convivem com a música todos os dias da semana, através da educação formal ou informal. Para além disso a criança, no seu todo, está aberta e disposta, intuitivamente, a uma grande variedade de estímulos sonoros, ou seja, estas conseguem reconhecer e utilizar os estímulos sonoros que a rodeia mais facilmente que um adulto (Loureiro, 2014). Face isto, o professor sente-se na necessidade de acompanhar os discentes e de demonstrar-se interessado e aberto às suas sugestões. Segundo Boal-Palheiros (2014), a evolução das capacidades musicais nas crianças surge antes do nascimento das mesmas, visto que a audição é o primeiro sentido do ser humano que se desenvolve, ainda no ventre da mãe. Segundo Boal-Palheiros (2014) a atividade musical no início de vida das crianças tem uma função essencial no “desenvolvimento das capacidades de atenção e comunicação” (p.172), daí ser importante atividades musicais mais pró-ativas (jogos musicais, imitação, coordenação psíquico-motora). A criança tem, no seu todo, uma grande facilidade de aprendizagem, daí ser importante criar e promover experiências musicais ativas: cantar, dançar e criar música (Boal-Palheiros, 2014).

Sabemos que nem todos os discentes gostam da disciplina de Educação Musical por diversos motivos: por docentes insensíveis, priorizarem a teoria (conhecimento da leitura e da escrita musical), por algum tipo de discriminação ao longo da sua escolarização, entre outros (Loureiro, 2014). Isto acontece, muitas vezes por o docente tentar explicar o que é música por códigos escritos e teóricos, em vez de práticos e vivenciados, o que faz com que, por vezes, quando o docente não se consegue adaptar a novos métodos de ensino, menos teóricos, para ensinar/explicar certos conceitos aos alunos, desviam o problema para os mesmos, assumindo que são os discentes que têm falta de “talento” ou se “capacidades” (Loureiro, 2014). Outro ponto muito importante, que faz com que os alunos ganhem cada vez mais desinteresse pela disciplina, é o facto de o docente, e até mesmo a escola, obrigarem os alunos a estudarem música que estão completamente fora do mundo e da bolha musical dos alunos (Loureiro, 2014), daí ser fulcral o docente recordar-se que os discentes não vivenciam a música só e unicamente no decorrer da disciplina de Educação Musical. Portanto, conseguimos perceber que a

música e a EM¹ são essenciais para a educação e desenvolvimento dos discentes, visto que ambas estão sempre presentes na vida dos mesmos. Face a isto é muito importante o professor tentar perceber o porquê de uns alunos se envolverem de uma forma com as práticas musicais, o porquê de outras não se envolverem de todo e como conseguimos responder a estas questões dentro da sala de aula (Green, 1987).

A EM é marcada pelo seu caráter social, de integração, interação com o ser, sendo uma área centrada na musicalização do sujeito (Nakayama, 2011). O conceito de EM tem sofrido várias interpretações com o passar do tempo. O conceito de EM passou de ser interpretado como a fácil e simples prática de ensinar música para ser interpretado com um sentido mais amplo e interdisciplinar (Antunes & Almeida, 2002). A EM não procura formar músicos profissionais, não coloca “as crianças ao serviço da arte”, mas sim coloca “a arte ao serviço das crianças” (Antunes & Almeida, 2002, p. 4). A disciplina tem sofrido várias mudanças a nível social, em que começou a ser vista como uma disciplina de segundo plano, sendo as de primeiro plano Português e Matemática (por exemplo). Apesar de tudo é importante perceber qual é o sentido da EM na escola e na vida futura. Segundo a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), no perfil da disciplina de EM no 2.º ciclo: *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*, diz que o grande foco da EM é o desenvolvimento e a evolução do pensamento criativo e raciocínio musical dos discentes, a partir da compreensão dos conceitos musicais:

A disciplina de EM não tem como objetivo “formatar cérebros” com fórmulas pré-definidas de perfeição, mas sim contribuir para formar, de forma integral, pessoas com espírito crítico, inovador e aptas à concretização dos variados desafios que lhes vão aparecer ao longo da vida. (Câmara, 2018, p. 13)

Um estudo feito por Henriques (2014) colocou uma série de questões a estudantes de Pedagogia do Estado de São Paulo, Brasil. O autor criou nove categorias de análise criadas a partir das respostas dos 52 alunos de Pedagogia. Henriques (2014) acrescenta, ainda, que, apesar de serem 52 alunos, obteve 56 respostas porque alguns alunos responderam a mais de uma categoria por resposta. A baixo encontra-se o quadro que demonstra as 56 respostas obtidas no estudo de Henriques (2014, p. 42):

Tabela 1: Importância da Educação Musical para alunos de pedagogia

Educação Musical é importante porque...	Quantidade de respostas
---	-------------------------

¹ Sigla que designará Educação Musical.

A Contribui para a formação integral do humano.	13
B Auxilia no desenvolvimento de outras habilidades/ funciona como “ferramenta pedagógica” para outras disciplinas.	12
C Auxilia na Formação Pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem.	9
D Auxilia na Formação Pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem.	6
E Funciona como terapia.	5
F É “redentora”.	3
G Desperta o interesse pela música/acrescenta conhecimentos/forma “apreciadores”.	3
H Pode despertar talentos e desenvolver a inteligência musical.	4
I Funciona como lazer/ divertimento.	2
Total de Respostas	56

Face ao quadro anterior conseguimos perceber que 13/56 (treze de cinquenta e seis) respostas consideram que a EM contribui para a formação completa do humano e apenas 2/56 (duas de cinquenta e seis) respostas consideram que a EM funciona apenas como lazer/divertimento. Não podemos negar que a EM e a Música funcionam também como uma forma de divertimento, mas vai mais além disso. A EM pode servir como uma ferramenta de ensino para as outras unidades curriculares, tendo o poder da interdisciplinaridade. A minha tarefa, enquanto futura professora de EM é criar a sala de aula num espaço para fazer atividades musicais que tendam para a interdisciplinaridade, para o bem estar, para o desenvolvimento do trabalho em conjunto, para a perda de medo da performance.

A Música, em termos histórico-culturais, é uma área extremamente privilegiada desde a Grécia Antiga, pois a música e a educação eram vistas como algo fundamental para o desenvolvimento e formação do ser. No entanto a EM começou a ser desvalorizada e minimizada quanto à sua importância no currículo, levando a um rebaixamento dos conhecimentos e das vivências artísticas face à valorização dos conhecimentos tecnológicos e científicos (Câmara, 2018).

Em Portugal até ao final do século XVIII, os ensinamentos musicais eram realizados nas igrejas, ou nas associações a ela ligadas, pois aqui a música religiosa ocupava um grande e importante lugar, com o objetivo de aperfeiçoar as técnicas de canto (Antunes & Almeida, 2002). A EM no ensino oficial na escola começou a ser integrada no currículo das escolas primárias em 1878. Segundo Boal-Palheiros, 1993, a evolução e expansão da EM em Portugal foi uma consequência das transformações sociopolíticas e culturais após 25 de abril de 1974. Segundo Cabral (1988), as crises económico-sociais

dos anos 30 e 40 criaram algumas, pequenas, profissões relacionadas com a música, que nos anos/décadas seguintes ganharam uma certa força, levando ao seu aperfeiçoamento devido à evolução tecnológica. Este ganho levou à decadência do ensino de EM, à falta de alunos interessados na aprendizagem musical. Para além disto o papel pouco importante da área musical na educação (Lopes & Roldão, 2017) é comprovado, também, através da escassez de horas semanais e com a falta de formação eficiente de professores. Este desinteresse pelo ensino da música sente-se, ainda e cada vez mais, nos dias de hoje. Infelizmente as crianças e jovens de Portugal, com influência dos seus pais/encarregados de educação, viraram, cada vez mais, as costas à arte, seja ela musical ou não, ocupando o seu tempo com atividades desportivas e/ou com videojogos. No entanto este desinteresse não se reflete apenas pelos discentes e encarregados de educação. Reflete-se também pelos próprios docentes e direções das escolas, isto porque vêem a disciplina como uma “comissão de festas” em que tentam reduzir a disciplina a apenas um momento musical no final do semestre ou período (Lopes & Roldão, 2017). A música nas escolas deve ter um currículo ativo e participativo. Mota (2014) também referiu sobre esta mudança da EM pós 25 de abril a dar entender que, com a publicação da Lei n.º 46/86 do Sistema Educativo (1986), a EM sofreu grandes mudanças, especialmente com a abertura de cursos de formação para professores de EM nas ESE (Escolas Superiores de Educação) nos Institutos Politécnicos. Esta mudança fez com que, no final do século XX, desenrolasse múltiplas discussões que ajudaram a clarificar a ideia que se entendia sobre o que era a EM contemporânea e as novas necessidades quanto à formação dos professores (Mota, 2014). No centro destas discussões instalou-se a ideia de que a EM tinha de ter em consideração as experiências, vivências e gostos musicais dos discentes, no entanto, Mota (2014) defende também que os seus currículos deveriam ser construídos e formados “em torno das áreas da audição, interpretação e composição” (p. 44). A autora refere, também, que no documento *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* do Ministério da Educação (2001) ajudou para clarificar a importância e a posição que a EM deveria adotar no currículo escolar, juntamente com as restantes áreas educativas, concedendo-lhe um estatuto científico claro no que toca à sua estruturação e desenvolvimento (Mota, 2014).

A área de EM pode ser entendida como: uma área que remete às práticas de ensino-aprendizagem e às atividades didáticas que podem ser exercidas em vários contextos; uma área do conhecimento que tem a sua história e está constantemente em

desenvolvimento e em alteração (Souza, 2020). Para além disso é uma área que enfrenta vários desafios, desde sociais a culturais e até políticos (Boal-Palheiros & Boia, 2020), daí o foco principal deveria ser em o docente adaptar as suas práticas pedagógicas consoante a evolução da música, de forma que se “tornem evidentes os benefícios educativos da educação musical e do envolvimento com a música” (Boal-Palheiros & Boia, 2020, p.118). O campo académico da EM, nos dias de hoje, é vasto e diverso em termos de posições teórico-epistemológicas. Existe uma visão da EM como uma área com duas funções/participações: na área da música e na área da educação (Souza, 2020). Como sabemos o sistema educacional português está dividido em três ciclos de EB²: “o 1.º ciclo dos seis aos nove anos de idade”; “o 2.º ciclo dos dez aos onze anos de idade; “o 3.º ciclo dos doze aos quatorze anos de idade” (Mota, 2014, p.44). Após estes nove anos de EB, segue-se o ES³ de três anos (dos quinze aos dezassete anos de idade), completando assim os doze anos de escolaridade obrigatória (Mota, 2014).

Em Portugal podemos enquadrar a EM em dois ramos: a EM para todos integrada no quadro da EB; a EM integrada no ensino especializado da arte musical (Mota, 2014). Existe ainda o ensino integrado e o ensino articulado de música que contém as suas próprias características e vantagens, e o ensino superior de música (Mota, 2014). A presença da EM nos três ciclos de EB acontecem de modos distintos. No 1º ciclo, do primeiro ao quarto ano de escolaridade, a música é uma disciplina obrigatória, no entanto os docentes que a lecionam muitas vezes não estão preparados para a lecionar, o que faz com que a mesma não seja trabalhada de uma forma minuciosa e rigorosa. São os professores generalistas que lecionam a matéria de música, assim como lecionam todas as outras matérias. No entanto a formação dos docentes na educação primária a nível musical sofre de uma grande caridade formativa para que estes possam trabalhar e preencher, adequadamente, a função de ensino-aprendizagem da área musical, juntamente com as restantes matérias curriculares (Mota, 2014). Esta lacuna na formação e conhecimento musical dos docentes do 1.º ciclo leva a que o desenvolvimento musical dos discentes, nos primeiros anos de escola, seja deixado à vontade ou ao interesse dos responsáveis pelos alunos, dos docentes, que podem ou não ser interessados pela área, e/ou da própria sociedade que envolve as crianças (Mota, 2014). Segundo o Ministério da Educação n.º 12591/2006, a EM começou a ser oferecida não como disciplina, mas sim

² EB - sigla que designará Ensino Básico.

³ ES - sigla que designará Ensino Secundário.

como atividade extracurricular. Esta alteração implicou o reconhecimento implícito, a nível prático, de que a matéria de música no currículo do ensino primário não era executada de acordo com o desejado (Mota, 2014). Daí surgir a necessidade de investigação no contexto educativo de EM em Portugal. A investigação possibilita-nos reconhecer os problemas e a compreender as realidades musicais dos discentes, o que leva à necessidade de o docente ter de entender e de se envolver com as diferentes culturas existentes dentro da sua sala. Isto implica com que o docente tenha de estudar e compreender diversos métodos e abordagens educativas na música, e, até mesmo, estudar e compreender diversas “situações, espaços e contextos culturais permite a realização de propostas coerentes para o ensino musical” (Queiroz, 2004, p. 103). Ao perceber mais um pouco sobre diferentes culturas é de se esperar que o educador musical esteja mais apto para a (re)criação e diferentes estratégias metodológicas para conseguir fazer com que o conhecimento chegue a todos os seus alunos, visto que, na maioria das culturas o conhecimento e os conteúdos são expostos oralmente (Queiroz, 2004), ao contrário do que acontece em maior parte das escolas portuguesas, visto que os docentes estão agarrados aos ensinamentos antigos.

É sempre mais fácil o docente, após uma atividade que correu mal, afirmar que os alunos não se interessam pela unidade curricular ou que não estão atentos, do que de facto compreender o porquê de a atividade não ter corrido como suposto (Boal-Palheiros, 2014).

2. Caracterização do contexto educativo

Neste capítulo será elaborada a caracterização do contexto educativo de desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada.

No ponto 2.1, irá ser realizada a caracterização do meio e da instituição, referindo, ainda que mantendo o anonimato, a história, o contexto e a organização da instituição. No ponto 2.2, irão ser retratadas as condições físicas da PES referente as duas turmas do 6.º ano. O ponto 2.3 irá abordar a caracterização das turmas do 6.º ano, referindo a idade dos alunos, dividindo-os e contabilizando-os por género, fazendo referência, também, ao nível académico dos encarregados de educação, entre outros aspetos socioculturais considerados relevantes. Neste ponto será também focado o aproveitamento e comportamento global da turma do 6.º ano que assumi.

2.1. Caracterização da instituição

O agrupamento de escolas em que estive a realizar a minha PP resulta do reordenamento da rede escolar no Município, ocorrido em 2007. O agrupamento de escolas é constituído por sete edifícios escolares, a saber, quatro escolas básicas, sendo uma delas também secundária (escola sede do agrupamento), e três jardins de infância.

O número de alunos deste agrupamento tem vindo a diminuir ao longo dos anos devido à sua localização – interior do país - onde se verifica decréscimo da população ativa não só devido ao envelhecimento da população, mas também fruto do êxodo rural e emigração. No ano letivo 2021/2022, o agrupamento da escola conta com um número total de alunos de mil trezentos e quarenta e oito, sendo que: alunos de Educação Pré-Escolar cento e sessenta e um alunos; 1º Ciclo do Ensino Básico: trezentos e vinte e nove alunos; 2º Ciclo do Ensino Básico: cento e oitenta e dois alunos; 3º Ciclo do Ensino Básico: trezentos e dezasseis alunos; Ensino Secundário: duzentos de quarenta alunos; PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) 2/3 ciclo: catorze alunos; Ensino Profissional: setenta e nove alunos; EFA (Educação e Formação para Adultos): vinte e cinco alunos.

Relativamente aos recursos humanos, o agrupamento de escolas em 2021, contou com: quarenta e um assistentes operacionais; catorze assistentes técnicos; duzentos e vinte educadores de infância e docentes do ensino básico e secundário; dois técnicos superiores.

2.2. Caraterização da Sala de Aulas

A sala de aula de B12 é a sala de Educação Musical. É composta por um grande espaço, o suficiente para o número de alunos que a turma contém (22 alunos). Existem 24 cadeiras de conferência, posicionadas em forma de meia-lua. Existe dois quadros pautados, uma mesa para o professor, um computador (ao qual só o docente tem acesso), um videoprojector, um sistema de som e um teclado eletrónico. É de referir que, na minha opinião, a disposição das cadeiras é ideal, porque assim a sala de aula fica com um espaço grande no meio para os alunos trabalharem em conjunto. O facto de a sala de aula ter cadeiras de conferência ajuda bastante na realização de certos trabalhos e atividades. Por outro lado, torna-se complicado a utilização destas cadeiras porque as mesmas não têm capacidade para os alunos colocarem todos os seus materiais escolares, o que tem como consequência os discentes estarem sempre a pegar algo do chão, seja caneta, lápis ou a flauta de bisel. Existe ainda um anexo/arrecadação que contém uma grande variedade de instrumentos musicais, desde instrumental Orff: lâminas de madeira e metal com diversificadas alturas (xilofone, metalofone, jogos de sinos) e registos (soprano, contralto e baixo), instrumentos de percussão (madeiras, metais e peles). Existem ainda oito guitarras clássicas, dez cavaquinhos, uma guitarra elétrica, um baixo elétrico, dois bombos, três cajon, quatro pandeiros, quatro pares de claves, três caixas chinesas. É na mesa do professor que estão também várias flautas de bisel para a utilização dos alunos.

2.3 Caracterização da turma do 6.º C

Esta turma do 6.º ano era constituída por 22 discentes: 10 do sexo masculino e 12 do sexo feminino. Assim, a turma é constituída por alunos maioritariamente do sexo feminino. Esta é uma turma que apresenta alunos com idades (até 15 de setembro de 2022) compreendidas entre os 10 e os 12 anos de idade, como podemos verificar na tabela 2, sendo que a maioria dos alunos se encontra na faixa etária dos 11 anos de idade:

Tabela 2: Alunos distribuídos por género

Sexo masculino	10
Sexo feminino	12

Tabela 3: Alunos distribuídos por idades

10 anos	4 alunos
11 anos	15 alunos
12 anos	3 alunos

Nesta turma existem quatro alunos que, no seu historial escolar, apresentam retenções, sendo que um aluno tem uma retenção no segundo ano, dois outros alunos que têm uma retenção no terceiro ano e um aluno tem retenção no sexto ano de escolaridade. Nesta turma existem três alunos com necessidades educativas especiais. Existem três alunos que têm o pai com nacionalidade estrangeira: dois alunos com pai de nacionalidade brasileira e um com pai de nacionalidade francesa. Existem quatro alunos com têm a mãe com nacionalidade estrangeira: três alunos com mãe brasileira, um aluno com mãe colombiana e um aluno com mãe francesa. Ao nível das habilitações académicas dos pais, esta é uma turma bastante diversificada, pois variam entre o primeiro ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior (Licenciatura). A maioria dos pais encontra-se em situação de emprego, exceto uma mãe e um pai que se encontram desempregados. Quanto ao número de alunos com o benefício de Ação Social Escolar irei demonstrar na seguinte tabela:

Tabela 4: Número de alunos que beneficiaram de Ação Social Escolar.

Escalão:	N.º de alunos
Sem escalão	8
A	8
B	4
C	2

Todos os alunos têm como encarregado de educação um dos seus progenitores, sendo que vinte dos alunos tem com encarregado de educação a mãe e dois o pai.

2.4 Caracterização da turma do 6.ºD

Esta turma do 6.º ano era constituída por 21 discentes: 13 do sexo masculino e 8 do sexo feminino. Assim, a turma é constituída por alunos maioritariamente do sexo masculino. Esta é uma turma que apresenta alunos com idades (até 15 de setembro de

2022) compreendidas entre os 11 e os 14 anos de idade, como podemos verificar na tabela 2, sendo que a maioria dos alunos se encontra na faixa etária dos 11 anos de idade:

Tabela 5: Alunos distribuídos por género

Sexo masculino	13
Sexo feminino	8

Tabela 6: Alunos distribuídos por idades

11 anos	14 alunos
12 anos	5 alunos
13 anos	1 aluno
14 anos	1 aluno

Nesta turma existem quatro alunos que, no seu historial escolar, apresentam retenções, sendo que um aluno tem uma retenção no segundo ano, dois outros alunos que têm uma retenção no terceiro ano e um aluno tem retenção no quarto ano de escolaridade. Nesta turma existem seis alunos com necessidades educativas especiais. Existem três alunos que têm o pai com nacionalidade estrangeira: dois alunos com pai de nacionalidade búlgara e um com pai de nacionalidade francesa. Existem dois alunos com mãe com nacionalidade búlgara. Ao nível das habilitações académicas dos pais, esta é uma turma bastante diversificada, pois variam entre o primeiro ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior (Licenciatura). A maioria dos pais encontra-se em situação de emprego, exceto duas mães e dois pais que se encontram desempregados. Quanto ao número de alunos com o benefício de Ação Social Escolar irei demonstrar na seguinte tabela:

Tabela 7: Número de alunos que beneficiaram de Ação Social Escolar.

Escalão:	N.º de alunos
Sem escalão	9
A	10
B	2

Quase todos os alunos têm como encarregado de educação um dos seus progenitores, sendo que quinze dos alunos tem com encarregado de educação a mãe, cinco alunos têm o pai e um aluno tem o avô.

Impera ainda referir que esta é uma turma com alguma multiculturalidade, apresentando, na sua constituição, para além da cultura portuguesa, a cultura búlgara, a cultura inglesa, a cultura francesa e, ainda, a cultura suíça.

3. Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem profissional

Neste capítulo irei dedicar-me a abordar as concepções pedagógicas em Educação Musical, mais precisamente o que se entende pelo conceito de PMA⁴, na medida em que representam um aspeto central da operacionalidade desta disciplina do Ensino Básico, mas também porque as suas características foram tidas em conta na preparação e desenvolvimento da minha prática profissional supervisionada. Uma das principais características das PMA recai sobre a importância de colocar os discentes no centro das experiências musicais educativas, de forma ativa e participada, com vista a promover um desenvolvimento integral das faculdades psicomotoras das crianças através da música, valorizando um ambiente de aprendizagem colaborativo e por descoberta. Neste sentido, surgiram no século XX as primeiras abordagens que tiveram um forte impacto na evolução da Educação Musical, como por exemplo:

- A abordagem de Carl Orff, baseada na expressão musical através de jogos, dança e percussão corporal;
- A abordagem de Zoltán Kodály, baseada no canto como fator de desenvolvimento auditivo à semelhança dos processos de cognição da língua materna;
- A abordagem de Émile Jaques-Dalcroze, baseada na incorporação rítmica como forma de promover a perceção e a expressão musical e corporal.

Assim, no ponto 3.1., abordarei sobre o que são PMA e, de seguida, sobre alguns pedagogos musicais que tiveram grande influência no decorrer do meu estágio, aprofundando sobre Carl Orff e a abordagem Orff-Schulwerk – dado que a minha PES ter sido desenvolvida, maioritariamente, com esta abordagem-, dando enfoque à importância que o mesmo concebia ao corpo, ao movimento/dança, à voz e ao instrumental Orff. Ao focar mais sobre a explicação desta abordagem, não significa que não ache as restantes abordagens igualmente fundamentais e indispensáveis no processo de ensino-aprendizagem dos discentes, visto que, ao longo da minha PES tentei utilizar várias abordagens e pontos em comum entre as várias abordagens, que serão nomeadas e explicadas no próximo subcapítulo. Passo então a citar quais serão as abordagens que irei

⁴ PMA -sigla que designará Pedagogia Musicais Ativas.

apresentar, de forma sucinta: a Eurítmica, de Emile-Jacques Dalcroze, a Língua Musical Ativa, de Zoltan Kodály e a *Orff-Schulwerk* de Carl Orff.

3.1 Pedagogias Musicais Ativas – Alguns Contributos

As PMA são abordagens de ensino musical que focam na participação ativa do discente no processo de ensino-aprendizagem, colocando o mesmo no centro do seu próprio ensinamento, dando-lhe a possibilidade de explorar, experimentar, criar e refletir sobre a música. Os métodos de PMA surgiram no século XX (Stefanoni, 2016), com a intenção de reaver a EM nas crianças e jovens, a partir da experiência, criação, vivência e liberdade musical, que teria sido desviada por métodos mecânicos. As PMA têm como principal foco desenvolver a musicalidade dos discentes juntamente com as suas habilitações sociais, cognitivas e emocionais. Já Adorno (2019) afirmava que a PMA tinha como finalidade aumentar e desenvolver as capacidades musicais das crianças de forma a desenvolverem a sua linguagem musical. Defende que a EM deveria ter como principal foco o fomentar das capacidades imaginativas e criativas musicais das crianças através do “ouvido interno de uma maneira tão concreta e exata como se de fato soasse” (Adorno, 2019, p. 146). Adorno (2019) defende que é essencial, mais importante, na música uma leitura musical adequada e fluente do que as atividades didáticas que se realizam na EM:

Um músico que desde criança tivesse tido contato com uma teoria de instrumentação (...) conheceria a colorida fascinação que se desprende de tudo isso, e esta fascinação é o que a educação musical deveria perseguir melhor e não apenas rodas de brinquedos cantados. (p. 148)

Pessoalmente discordo com esta afirmação. Acho sim necessária e essencial a leitura musical, no entanto, a disciplina de EM vai mais além de saber ler uma partitura. Algumas das características de EM são a interação com os colegas, a criatividade e imaginação. Uma boa pedagogia musical baseia-se no ensinar os alunos através de material sonoro que seja do conhecimento familiar dos discentes (Cunha, 2005). Para além disto Cunha et al. (2005) também defende que existem mais 7 (sete) pontos, defendidos no mesmo documento, que também são importantes para uma PMA:

1. A *praxis* antecede sempre a *teoria*;
2. A integração da música com outras formas de expressão (linguagem falada, o movimento e a dança);
3. A importância da linguagem;
4. O movimento e o corpo são inseparáveis da prática musical;
5. a movimentação, o prazer e os aspetos lúdicos passam a ser valorizados e considerados fatores fundamentais do processo ensino-aprendizagem;
6. a música é para todos;

7. Valorização dos processos de aprendizagem, da prática musical e da criação/improvisação, deixando para segundo plano o resultado ou produto musical final. (pp. 12-13)

Todos estes pontos são também os aspetos em comum de alguma PMA dos pedagogos: Dalcroze, Kodaly, Carl Orff e, conseqüentemente, Wuytack. Estas ideias pedagógicas intensificam a vivência de música, favorecendo na construção de um universo educativo e musical das crianças, que assenta e tem em consideração as várias fases e estados de evolução emocional, cognitiva, social e moral dos discentes (Cunha et al., 2015).

Ao falarmos de PMA é importante termos sempre em atenção aos processos de ensino-aprendizagem que optamos. Para isto é necessário sabermos o que é e o que se trata o processo de ensino-aprendizagem. Para esta explicação é necessário saber que a pedagogia surgiu, na história, primeiro que a didática, não tornando uma mais importante que a outra, pois ambas são essenciais para este processo. Vale a pena reforçar o parecer que, para vários pedagogos, o processo ideal de ensino-aprendizagem é o primeiro fazer e segundo teorizar, ou seja, seguir da prática para teoria, o que nos faz concluir que a pedagogia e a didática não são temas opostos, muito pelo contrário, complementam-se (Bastos, 2023). A didática é a principal área da pedagogia (Libâneo, 1990) que investiga os fundamentos, as condições e os modos dos processos de ensino-aprendizagem. É a didática que cria e estabelece os principais vínculos neste processo (Libâneo, 1990). Ou seja, é necessário que haja sintonia entre estes dois conceitos para que se “efetive o processo educativo, ou seja, a formação do cidadão autónomo” (Bastos, 2023, p.2). Já podemos concluir que as concepções no processo de ensino-aprendizagem envolvem uma junção de saberes, teóricos e práticos, atitudes e valores sobre o que será lecionado, a maneira como será e o que é mais fulcral saber sobre essa mesma matéria, por parte do docente (Santos, 2015). Santos (2015), reforça esta ideia afirmando que o ensino-aprendizagem se constrói se desenvolve através da reciprocidade em que o docente “equaciona a forma como ensina, de modo a promover a aprendizagem dos alunos” (Santos, 2015, p.30).

3.2 Emile Jacques Dalcroze

Emile Jacques Dalcroze nasceu na cidade Viena, no ano de 1865, e faleceu também em Viena, no ano de 1950 (Sousa, 2015). Foi professor e pedagogo musical, músico e compositor (Sousa, 2015). Dalcroze foi o criador da metodologia musical designada de *Eurítmica* (coordenação perfeita entre o cognitivo com o físico), que teve

início no Conservatório de Genève e, rapidamente, se expandiu para a restante Europa e para os Estados Unidos (Mejía, 2006). Dalcroze tinha como principal objetivo desvencilhar o discente de aulas de EM práticas e mecânicas, baseadas em análise, leitura e escrita musical. Ou seja, Dalcroze pretendia fugir às aulas de EM que eram realizadas “sem a participação do corpo, que ele considera fundamental para a sensibilização da consciência rítmica” (Mateiro & Ilari, 2012, p.31). Ao dar as suas aulas de solfejo, o pedagogo sentiu certas dificuldades, por parte dos alunos, de audição e de execução. Estas dificuldades levaram Dalcroze a começasse a sua pesquisa, levando-o a entender que o “movimento corporal, a consciência e a clarificação do movimento musical” (Sousa, 2015, p.56) eram de extrema importância para o desenvolvimento e progressão musical dos alunos. A Rítmica recomenda o aumento/desenvolvimento de uma consciência rítmica através do aprimoramento dos movimentos corporais, relacionando-os com o universo espaço-temporal (Mateiro & Ilari, 2012). Dalcroze defende que o movimento favorece a evolução da percepção musical, da capacidade de pensamento e da expressão corporal, e que esta metodologia é de uma “educação pela música e para a música” (Mejía, 2006, p. 89), pois é através da mesma (especialmente através do ritmo), que o corpo consegue perceber e interpretar através dos movimentos corporais. Dalcroze propôs vários exercícios que possibilitam desenvolver e fortalecer a imagem auditiva interior - do som, do ritmo - (Sousa, 2015). Esta metodologia trabalha simultaneamente: “1) a atenção (o aluno demonstra imediatamente o que percebeu); 2) a inteligência (o aluno compreende e analisa o que sentiu; 3) a sensibilidade (o aluno sente a música)” (Mejía, 2006, p. 89).

Para além disto, Mateiro e Ilari (2012) defendem que Dalcroze comprovou que o movimento corporal tem uma dupla função: 1) “A manifestação visível de elementos musicais experimentados pelos sentidos, pensamentos e emoções” (Mateiro & Ilari, 2012, p.32); 2) “Estratégia para aperfeiçoar a consciência rítmica através da expressão” (Mateiro & Ilari, 2012, p.32).

Como já foi dito anteriormente, esta pedagogia musical ativa contém uma linguagem musical que recai sobre o movimento corporal e o ritmo, fazendo com que a psicomotricidade e a criatividade do aluno se desenvolvam. Para o ensinamento da Eurítmica de Dalcroze, existe várias fontes didáticas que ensinam os alunos através de figuras gráficas musicais (notação musical não convencional), essencialmente através de cartões com figuras rítmicas (Sousa, 2015), não podendo esquecer que o piano é um

instrumento fulcral nesta abordagem. Para Dalcroze a aprendizagem e compreensão da escrita musical convencional deve elevar-se como resultado desta iniciação musical através da notação musical não convencional, e não como uma condição. Mejía (2006) faz sublinhar que esta metodologia implica uma inter-relação de diferentes ritmos com habilidades motoras básicas: deslizar, saltar, correr, andar, entre outros. necessário haver uma ligação e regularidade entre os movimentos, sendo imprescindível uma preparação posterior do docente e certas condições específicas (número de alunos, materiais, entre outros) que interferem diretamente com o decorrer da aula (Mejía, 2006).

3.3 Zoltan Kodály

Kodály nasceu em Kecskémét (cidade húngara), em dezembro de 1882, e faleceu em Budapeste, em março de 1967 (Sousa, 2015). Foi compositor, musicólogo e teve um grande impacto no cenário musical do século XX. Kodály, na sua pedagogia musical, dá extrema relevância à música tradicional e folclórica como materiais educativos (Mejía, 2006), a música que ele considera ser a língua materna da criança (Mejía, 2006), o que faz com que possam ser ensinadas às crianças, mesmo antes destas frequentarem a escola (Mateiro & Ilari, 2012). Na maioria das canções folclóricas que o pedagogo compôs, estão escritas através de escalas pentatônicas e de cinco notas, que são duas características das músicas folclóricas húngaras (Mejía, 2006).

Kodály dá uma grande importância ao ensino musical a partir de experiências cantadas, sendo esta uma das primordiais formas de desenvolvimento da habilidade mental das crianças a nível social e cognitivo (Sousa, 2015). Esta formação através do canto tem quatro objetivos:

1. Educar o corpo através da afinação vocal, do desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação de movimentos”;
2. Educar a mente, através da concentração da memória auditiva e visual;
3. Estimular um melhor desenvolvimento da vida afetiva da criança, através da educação e do gosto musical;
4. Contribuir para a formação da consciência social, através do canto coletivo. (Sousa, 1999 as cited in Sousa, 2015)

Com estes quatro objetivos conseguimos perceber que, para Kodály, a voz humana é o principal instrumento musical, sendo este o instrumento mais utilizada na prática da sua pedagogia, pois é dela que deriva todo o ensino da música (Mejía, 2006). Para além da valorização do canto, Kodály também utilizava língua gestual na formação musical das crianças, isto é, para cada nota musical Kodály criou um gesto com as mãos, fazendo com que as crianças associassem aquele gesto à respetiva nota musical. Deve-se

começar este ensinamento de forma simples, lentamente, com compassos binários e ternários (Mejía, 2006).

Um dos objetivos iniciais de Kodály foi a criação de um sistema de ensino musical que tivesse a capacidade de provocar as pessoas que sentiam que “a música não fosse um modo de ganhar a vida” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 57), isto é, uma educação musical que fosse atingível tanto aos músicos amadores quanto aos profissionais.

Para além desta valorização das verbalizações e métodos de ensino nomeados anteriormente, Kodály valorizava também o ritmo, pois este tem uma parte essencial na educação das crianças, visto que “estimula a capacidade de concentração, de atenção, de determinação e autocontrole” (Correia, 2014, p. 21). Para a leitura do ritmo, o pedagogo adotou os fonemas “ta, ti”, sendo que “ta” corresponde às semínimas e “ti” corresponde às colcheias (Correia, 2014).

Mejía, em 2006, afirmou que existem vários aspetos que aproximam a metodologia de Kodály com a metodologia de Dalcroze, como, por exemplo, a importância da utilização do piano no acompanhamento das músicas, a utilização dos movimentos com o corpo (Mejía, 2006).

3.4 Carl Orff

Carl Orff nasceu na cidade de Munique, no ano de 1895 e faleceu, também em Munique, no ano de 1982 (Souza, 2015). Foi compositor, diretor de orquestra, professor e pedagogo (Souza, 2015). Carl Orff foi autor da abordagem musical conhecido como *Orff-Schulwerk*, metodologia essa que foi um grande marco no ensinamento das crianças e jovens. Orff pretendia mudar o ensino da música (ensino de conservatório) para um ensinamento alegre, com um bem-estar de aprendizagem. Com esta ideologia de ensino fez com que surgisse esta abordagem, composta pela união de três palavras: “palavra, música e movimento” (Souza, 2015, p.88). É metodologia que engloba e interliga “rimas, provérbios, exercícios rítmicos instrumentais, vocais e de conhecimento de formas elementares” (Mejía, 2006, p. 90). Souza, 2015, também afirma que os princípios pedagógicos de Orff caem sobre o ritmo, melodia, criatividade, jogo, improvisação e instrumental. Com estas características conseguimos perceber que a organização educacional de Orff era extremamente prática, ou seja, uma educação ativa faz com que a criança tenha uma melhor aprendizagem musical (Mejía, 2006), pois, assim, a criança

adolesce e fortalece o seu conhecimento musical de forma viva e sedutora, partindo sempre do seu mundo musical e social (Sousa, 2015).

A metodologia *Orff-Schulwerk* têm uma essência de pensamento musical elementar/ primitivo, que começa a partir da ligação rítmica, melódica, harmónica e tímbrica (Mejía, 2006) entre linguagem, música e movimento (Mateiro & Ilari, 2012). Para chefiar esta metodologia começa por explorar todas as possibilidades sonoras do corpo humano, sendo esse o nosso principal instrumento e os instrumentos de sala de aula/Orff – sendo eles os xilofones, metalofones, jogo de sinos, percussão e flauta de bisel (Mejía, 2006). Mas de onde surgiram este instrumentário Orff? Eles foram inspirados pela orquestra de Java e nas qualidades sonoras para as crianças (Mejía, 2006). Orff criou este instrumental porque “este conjunto de instrumentos harmoniza-se com as necessidades da criança, não apenas para tocar um instrumento, mas também para poder participar em grupo, fazendo música de conjunto, criando e experimentando” (Sousa, 2015, p.89).

Para além disto, Carl Orff criou estes instrumentos porque são de execução fácil e com uma sonoridade tímbrica sedutora e atraente às crianças. São instrumentos multifacetados e de fácil acesso monetário, quer para a instituição como para os alunos (Mejía, 2006). Para além disso o instrumental Orff é constituído por instrumentos melódicos e harmónicos (havendo instrumentos, como o xilofone e o metalofone, que pode ser utilizado em ambas as situações), construídos a partir de madeira (xilofone, clavas), metal (metalofone, triângulo), pele (pandeireta, bombo), entre outros materiais (Mejía, 2006). A utilização destes instrumentos em simultâneo, juntamente com os alunos, fazem com estes sintam que estão numa orquestra, criando assim um interesse pela música e pela disciplina, o que faz com que, conseqüentemente, o docente consiga captar a atenção dos mesmos.

O grande princípio pedagógico de Carl Orff é o reconhecimento do corpo como o nosso principal instrumento, pois este é dotado de várias características tímbricas. Esta utilização do corpo ajuda a uma educação rítmica através de movimentos corporais que produzem distintos sons e não necessita de uma coordenação precisa. Segundo Mejía (2006) existem quatro principais timbres corporais: “o estalar dos dedos, bater palmas, bater palmas no joelho e passos” (p.91).

Para além desse método de ensino, Orff utilizava, também, a palavra como forma de desvencilhar o ritmo, através de rimas, provérbios, trava-línguas. No que toca às

canções da metodologia de Orff. Mejía (2006) diz-nos que a maioria eram músicas tradicionais e populares, que eram acompanhadas de ostinatos rítmicos e melódicos, sempre interligando com a dança e movimentos corporais.

Quanto à organização rítmica de Carl Orff, esta é feita de forma quadrada, isto é, de dois em dois compassos, ou de quatro em quatro compassos. OS exercícios são ensinados em forma de cânone ou eco, isto é, os alunos tocam os dois primeiros compassos, por exemplo, de seguida juntam os outros dois compassos seguintes e assim sucessivamente até aprenderem a música por completo. Quanto à improvisação, esta é feita em forma rondó (Sousa, 2015).

4. Abordagem Metodológica “Investigação Pedagógica”

Antes de avançar para um dos pontos centrais deste relatório (Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Profissional), irá ser exposta, de forma breve, a abordagem metodológica de “investigação pedagógica” desenvolvida no decurso da PES. Devo sublinhar que o trabalho investigativo não foi, na sua essência mais purista, linear e profundo, uma investigação-ação, mas sim uma “investigação pedagógica” apoiada na metodologia de investigação-ação. Assim, não assumindo uma natureza investigativa profunda, mas sim de âmbito pedagógico, serão apresentados dados quantitativos e qualitativos, visto que no primeiro questionário a primeira metade da pergunta é de resposta fechada e a segunda de resposta aberta, o que ajuda a entender o porquê de os alunos terem ou não vivenciado positivamente a atividade. Antes da exposição dos resultados dos questionários, o ponto seguinte pretende descrever a metodologia de investigação-ação, apresentando, de forma resumida, os seus princípios basilares e principais características. Após isto será também descrito e explicada a hipótese pedagógica, baseada no projeto musical educativo A.:2018, e a sua tarefa metodológica.

4.1 Investigação-Ação

Tem sido notório que, nos últimos anos, o interesse sobre a importância de estudo sobre a IA⁵ tem vindo a aumentar significativamente. Desde o final do século XX, mais precisamente, a partir dos anos noventa, levando, conseqüentemente, a um igual interesse pelas pedagogias que promovam e trabalhem “a criatividade, o pensamento crítico e o aprender a aprender” (Castro, 2023, p. 2). Este tipo de instigação tenta superar uma metodologia baseada apenas na ligação da teoria com a prática, pelo que, hoje, é impossível definir uma única forma de realizar este tipo de metodologia de investigação. Esta indefinição do conceito de IA deriva de Kust Lewin – psicólogo alemão-, que foi também o grande impulsionador deste tipo de metodologia (Castro, 2023). Segundo Tripp (2005) é difícil descrever e definir a IA por duas razões interligadas: 1) é um sistema com um procedimento tão “natural que se apresenta sob muitos aspetos diferentes”; 2) ela desenvolveu-se de forma “diferente para diferentes aplicações” (Tripp, 2005, p. 445).

Segundo Coutinho, et al. (2009), e explicando de uma forma sucinta e simples, a IA pode ser referida como um tipo de investigação que abrange e interliga a ação e a

⁵ IA – sigla que designará Investigação-Ação

alteração e/com a investigação e a percepção, apoiando-se num método frequente ou em espiral, sendo este um método alternativo entre a ação e a reflexão crítica. Os mesmos autores também asseguram que o fundamental da IA é reflexão que o docente faz ao longo da sua docência, “contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (Coutinho et al., 2009, p.360).

Será importante mencionar que não existe bibliografia que chegue ao consenso no que toca à família que a IA se enquadra. No entanto, para Coutinho et al. (2009), a grande característica desta metodologia (IA) é o facto de ter um método de pesquisa, com uma importante relação com a prática e a execução, que se administra pela carência de solucionar problemas reais. Importante será referir que segundo o Cohen and Manion (1994) and Descombe (1999) algumas características da IA:

- a) “Participativa e colaborativa: (..) implica todos os participantes no processo. Todos são coexecutores na pesquisa (...)
- b) Prática e interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever uma realidade. A ação tem de estar ligada à mudança e é sempre uma ação deliberada.
- c) Cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as descobertas iniciais geram possibilidades de mudança, que são então implementadas e avaliadas como introdução do ciclo seguinte. Temos assim um permanente entrelaçar entre teoria e prática.
- d) Crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, dentro das restrições sociopolíticas dadas, mas também atuam como agentes de mudança, críticos e autocríticos das eventuais restrições. Mudam o seu ambiente e são transformadas no processo.
- e) Auto-avaliativa, porque as mudanças são continuamente avaliadas, numa perspectiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.” (Cohen & Manion, 1994; Descombe, 1999, as cited in Castro, 2012, p. 8)

Como podemos observar na figura 1, segundo Kemmis (1989), os ciclos da metodologia de IA passam por uma sequência de quatro fases diferentes, mas interrelacionadas: Planificação, Ação, Observação ou Avaliação e Reflexão ou Formulação de teorias e novos ciclos de IA:

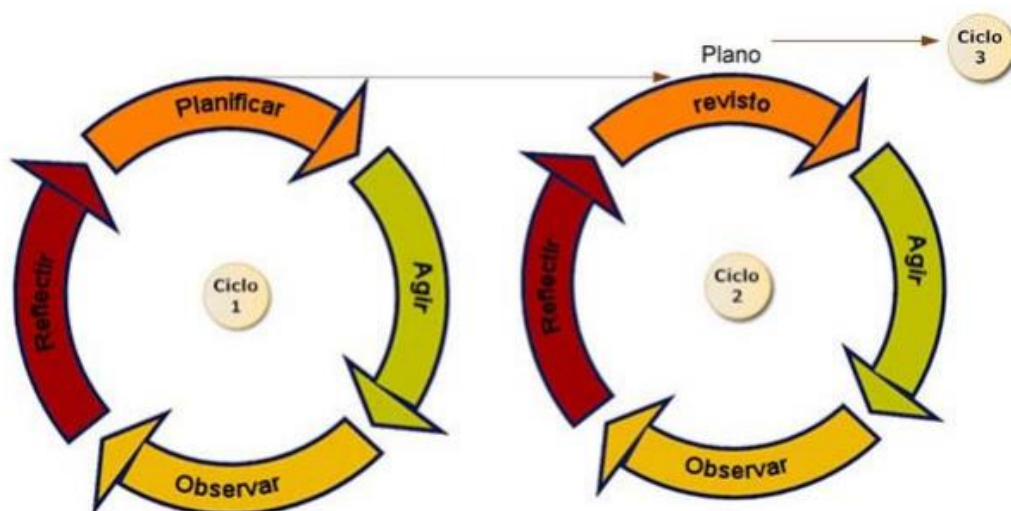


Figura 1 – Os momentos da Investigação-Ação de Kemmis (1989), in Coutinho et al. (2009, p.366).

Como podemos ver na figura anterior, a metodologia de IA não se restringe a um só ciclo, pois o que se pretende com este método é “operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados” (Castro, 2023, p. 11). Esta repetição de ciclos repete-se durante toda a carreira de um investigador, o que leva à necessidade do professor/investigador, de investigar e estudar todo o combinado de interações sucedidas durante o procedimento, e fazer a reajustes na investigação do problema (Castro, 2023).

Como foi dito anteriormente, Kurt Lewis foi o impulsionador desta metodologia. O mesmo defende que a IA deve começar na ideia geral do tema ou do problema, devendo criar e desenvolver um plano de ação, que terá de reconhecer o seu potencial e de colocar em causa as suas limitações e obstáculos, para assim, numa fase posterior, se possa observar a sua possível realização. O professor/investigador, pode sempre fazer uma revisão do seu plano de ação inicial, fase à informação já recolhida, após a primeira fase da sequência- planificação- (Castro, 2023):

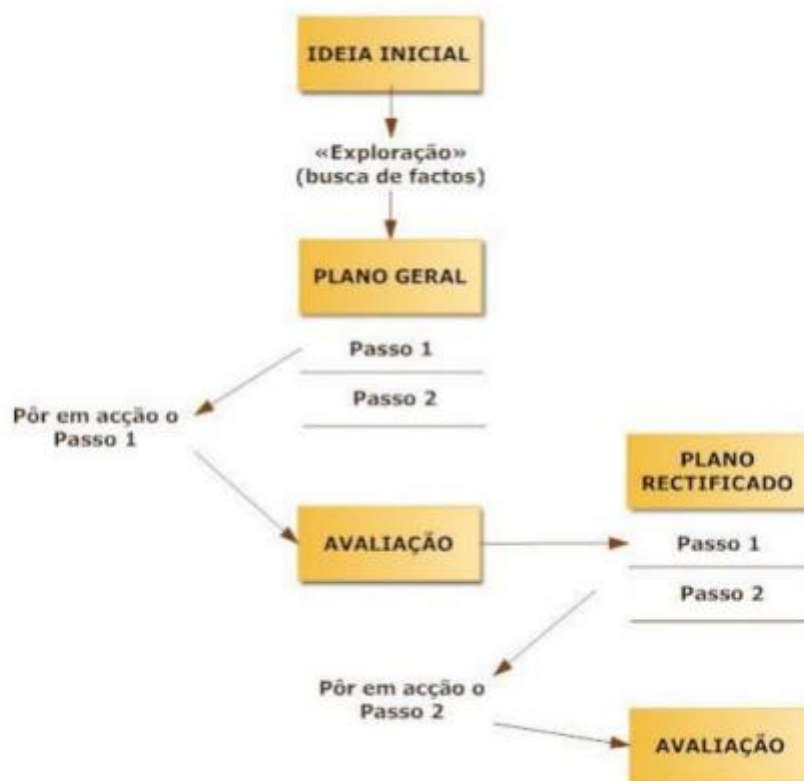


Figura 2 – Modelo de Investigação-Ação de Kurt Lewin (1946) - Coutinho et al. (2009, p.368)

Em suma, destaco, novamente, que o trabalho de pesquisa desenvolvido, ao longo de toda a PES, não foi um trabalho de IA exaustivo, tendo sido um trabalho de pesquisa que teve por base princípios e características desta metodologia de investigação, visto que considero que o professor tem de refletir todos os dias, sobre todas as atividades/aulas das suas práticas pedagógicas. Para além disto, considero também que a educação deve ter sempre uma componente reflexiva, visto que a educação deriva de um processo dinâmico e permanente evolução. Antes de terminar, é importante referir que ao utilizar esta metodologia, o docente deve posicionar primeiramente a “vertente investigativa”, visto o seu principal objetivo ser a “ação pedagógica” e o desenvolvimento de competências dos seus discentes. Talvez por isso a colheita de dados deva ser feita com um formato simples, direto e discreto, para que seja um espelho da realidade (Cabral, 2016).

Para conseguir ter uma perceção de qual é a opinião dos alunos quanto à atividade que realizei ao longo da minha prática profissional realizei dois questionários: um sobre a primeira atividade realizada (questionário n.º 1 cujos resultados estão mencionados o

no ponto 4.3.1.1), e outro sobre o Projeto Musical Performativo A.:2018 (questionário n.º 2 cujos resultados estão mencionados no subcapítulo 4.3.2.1), realizado durante a mesma.

4.2 Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem profissional no 6.º ano

4.3.1 Atividade “Canção sem palavras”

Na aula de responsabilização de 19 de janeiro de 20123, foi proposta aos alunos uma atividade que consistiu na criação de uma letra para o concurso organizado pela APEM⁶: “Canção sem palavras”. Esta atividade baseou-se em os alunos escreverem uma letra com o tema “Amigo”, tema este que foi escolhido pelos discentes. Consegui perceber ao longo da aula que os alunos estavam extremamente empenhados nesta atividade, pois era algo que eles nunca tinham feito antes, era uma atividade diferente. A ideia primordial desta atividade era mostrar aos alunos que a EM vai muito mais além de tocar flauta de bisel, ou qualquer instrumento manual que seja. A criação, a escrita e a criatividade são características do mundo da música.

No final da aula, um aluno à escolha da docente, mostrou à turma uma música do seu gosto pessoal, criando assim um momento de partilha entre os colegas. Para além disso, através de um diálogo reflexivo com os alunos, consegui perceber que os estavam a gostar bastante da atividade que estavam a realizar e estavam ansiosas para as aulas seguintes, demonstrando interesse e entusiasmo pela disciplina, algo que não tinha sido sentido na aula de observação.

Em jeito de conclusão, partilho uma breve reflexão pessoal sobre o modo como correu a aula: A aula correu como previsto, a planificação foi desenvolvida na sua totalidade, embora, no final tenha existido um tempo em que eu fiquei sem saber o que fazer com os alunos, cerca de 10 minutos. Foi neste tempo livre que me lembrei de uma atividade que os meus professores, ao longo do mestrado, atividade essa a de partilha musical. Apesar disso, os alunos reagiram muito bem à atividade apresentada, extremamente abertos a novas visões e ideias. Contudo isto, pude refletir e retirar desta aula que não podemos pré-conceber o ritmo de aprendizagem dos discentes, pois os mesmo são extremamente imprevisíveis e é necessário ter a preparação e a rapidez para continuar quando algo imprevisto acontece. Através de uma conversa com a Professora Cooperante, a mesma aconselhou-me a ter sempre uma atividade extra, caso voltasse a

⁶ APEM – sigla que designará Associação Portuguesa de Educação Musical

acontecer. No global, os alunos mostraram-se bastante motivados e participativos na elaboração das atividades, com a exceção de uma aluna que, ao longo da aula, manteve sempre uma postura agressiva, desinteressada. É uma aluna que tem problemas de comunicação e de cooperação com os colegas, pois a mesma não aceita as opiniões dos mesmos. Para além disso a mesma aluna tem dificuldades em aceitar as sugestões do docente. Tentei procurar, comunicando com a professora, o que fazer com a aluna, para tentar interessá-la na disciplina e em respeitar-me e aos colegas e a professora informou-me que a aluna é assim devida a problemas familiares e que está a ser acompanhada pelo psicólogo da escola, o que fez com que eu, enquanto futura docente, tivesse mais curiosidade em perceber a aluna e em cativá-la para a aula.

Esta atividade teve a duração de centro e trinta e cinco minutos, o que corresponde a uma aula de noventa minutos, mais quarenta e cinco minutos da aula seguinte.

4.3.1.1 Análise do questionário n.º 1

Este questionário insere-se no âmbito da avaliação de diagnóstico para poder monitorizar a perceção dos discentes e fazer os ajustes na dinâmica de ensino, no âmbito da “investigação-ação”. Quanto ao primeiro questionário (anexo 18) foram realizadas quatro perguntas, sendo a primeira parte das perguntas de resposta fechada e a segunda parte da pergunta de resposta aberta, exceto a última pergunta, que é unicamente de resposta aberta. Este questionário foi preenchido por catorze discentes.

A primeira pergunta deste questionário é “Gostaste das atividades realizadas ao longo das últimas aulas? Porquê?”, à qual foram obtidas duas respostas negativas (14,29%) e doze respostas afirmativas (87,71%). As justificações das respostas negativas foram ou porque os alunos sentem que não têm jeito para esta atividade e porque não gosta de escrever música. As respostas afirmativas tiveram como justificação: quatro discentes responderam que gostaram porque a turma uniu-se, sendo que um deles justificou também que, juntamente com outros quatro discentes que a atividade foi interessante e diferente; dois discentes responderam que as aulas foram alegres; dois discentes justificaram que gostam deste tipo de atividade; e um aluno justificou que a atividade forneceu diferentes aprendizagens. Como conclusão da primeira pergunta percebo que a maioria dos alunos gostaram da realização da primeira parte do projeto especialmente porque foi uma atividade díspar, à qual os alunos não tinham realizado

anteriormente:

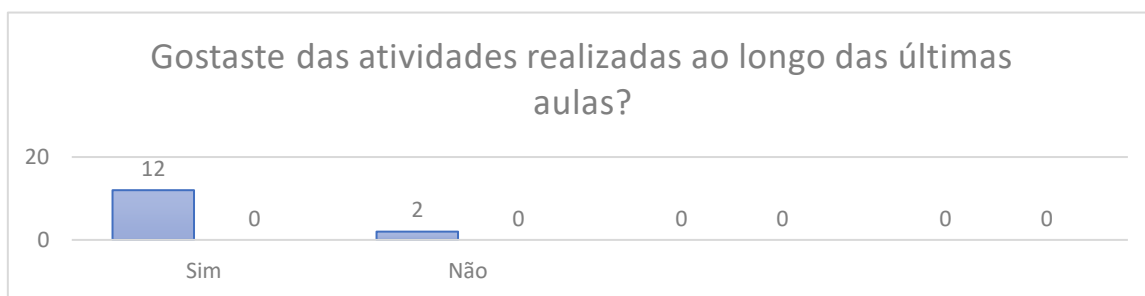


Figura 3 – Gráfico que demonstra o n.º de respostas à questão n.º 1 do questionário n.º 1

A segunda questão deste questionário é “Gostarias de a repetir? Porquê?”, à qual foram obtidas: seis respostas negativas (42,86%) e oito respostas positivas (57,14%). As respostas negativas tiveram como justificativa: não teria o "efeito surpresa" que teve inicialmente; para fazer atividades diferentes; foi uma experiência autêntica; não têm talento; não gosta deste tipo de atividades. As respostas positivas tiveram como justificativas: gostaria de repetir, mas com rimas e músicas diferentes; porque têm gostado das aulas; porque gosta de cantar; gostaria de repetir, no entanto gostaria também de fazer atividades diferentes; porque pode ser importante para o futuro trabalhar com os colegas.



Figura 4 – Gráfico que demonstra o n.º de respostas à questão n.º 2 do questionário n.º 1

A terceira pergunta deste questionário é "Achas que é importante realizar este tipo de atividades nas aulas de EM? Porquê?", à qual foram obtidas: três respostas negativas (21,43%) e onze positivas (78,57%). As justificações às respostas negativas foram: não é uma atividade muito importante; porque EM não devia ser obrigatório; porque não gostou. As justificações para as respostas positivas foram: porque aprenderam a fazer atividades diferentes (para além de tocar flauta); porque aprenderam a organizar letras das músicas; estão a ensaiar a sua prática vocal; ajuda a perceber se queremos trabalhar

com a música futuramente; aulas são mais divertidas; primeira interação de colegas introvertidos com colegas extrovertidos. Em suma percebemos que, nesta questão, os alunos acharam esta atividade muito importante no âmbito da disciplina de EM, pois a mesma permitiu que os alunos convivessem mais uns com os outros, que fugissem à realidade da flauta de bisel e, conseqüentemente, permitiu que os alunos conhecessem outro lado da EM, o lado alegre, divertido, o lado da palavra, do movimento e do ritmo.

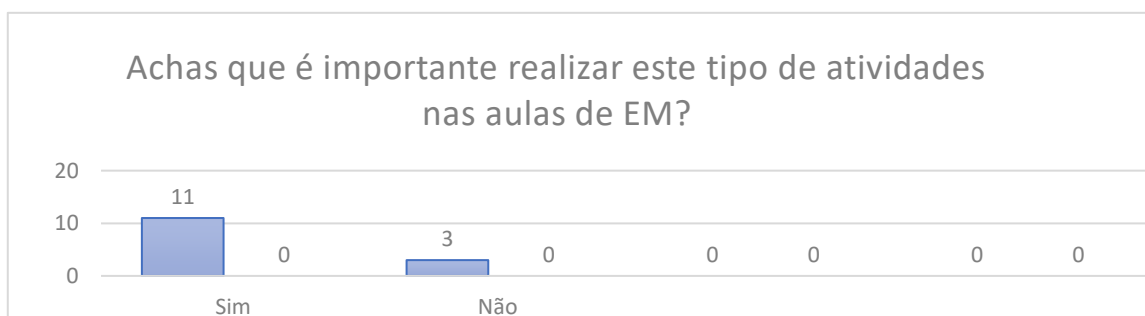


Figura 5 – Gráfico que demonstra o n.º de respostas à questão n.º 3 do questionário n.º 1

A quarta, e última, pergunta deste questionário é "Como serias se fosses professor de EM?". As respostas a esta pergunta foram extremamente variadas, devido ao facto de ser uma pergunta unicamente de respostas aberta. No entanto obtive respostas deveras interessantes como: faria atividades com piano e flauta; trabalharia com instrumentos musicais e faria concursos; ensinava a cantar; tentaria ajudar todos os alunos e teria mais paciência; fazia novas atividades; seria um professor que gostaria muito do que fazia. Ou seja, conseguimos concluir que os alunos gostam de tocar/aprender novos instrumentos musicais, para além dos que eles já estão familiarizados; os alunos gostam de novos desafios e de aprenderem atividades/exercícios novos; os discentes tentariam ser inclusivos uns com os outros e que se ajudariam mutuamente.

Conseguimos então concluir mais a maior parte dos alunos gostaria de repetir a atividade por ter sido diferente e inovadora, no entanto gostariam também de realizar exercícios diferentes com diferentes aprendizagens e processos.

4.3.2 Projeto Musical Performativo A.:2018: “Os Oceanos”

Este projeto musical ocupou a maioria das aulas do segundo período, tendo início no dia dois de fevereiro de 2023 e término no dia nove de março de 2023. Isto foi um projeto musical performativo baseado na abordagem A.:2018 (Alves, 2023), onde a partir das suas linhas orientadoras fizesse com que fosse possível a construção de um projeto

musical performativo em contexto de Educação Musical. Este projeto teve como hipótese pedagógica a realização de uma experiência artístico-pedagógica e musical em que conseguimos consciencializar os alunos para os problemas ambientais – “Os Oceanos” – juntamente com os conteúdos musicais, à qual teve bastante sucesso. A escolha desta temática justifica-se como indo ao encontro dos objetivos para um desenvolvimento sustentável estabelecidos pela UNESCO, mais precisamente para a “Ação Climática” (Ministério dos Negócios Estrangeiros, 2023). Para a escolha do repertório tentei interligar o meu gosto musical com os gostos dos alunos, pois não nos podemos esquecer que um Educador Musical continua a ser músico, o que faz com que o mesmo também tenha preferências musicais. Tentei criar esta troca de cultura musical porque, quando o docente partilha as suas paixões musicais, permite a captação da atenção dos alunos através da partilha (Peixes, 2017). Face a isto no início da minha PES foi necessário interligar três competências fundamentais que definiram a minha postura pedagógica no âmbito desta intervenção:

1. A competência pedagógica: no sentido em que me muni de conhecimentos e práticas didático-pedagógicas para o exercício da Educação Musical, adquiridas ao longo da minha formação nas várias Unidades Curriculares que compõem o plano curricular do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico;
2. A competência artística: tratando-se de uma disciplina da área artística, adotei como aspeto determinante a minhas aptidões para fazer música adquiridas ao longo da minha vida em experiências musicais formais, não formais e informais;
3. A competência científica: na medida em que pude implementar uma hipótese pedagógica, com vista à avaliação e melhoria das minhas práticas, manipulando o procedimento científico e os seus elementos de ação.

No que toca aos dois primeiros pontos (professor-artista), consegui, com sucesso, fazer com que os alunos sentissem que o docente é também um músico, que este também tem uma paixão. Esta partilha permitiu que os alunos demonstrassem curiosidade e motivação pela atividade futura e sobre a minha experiência como educadora e artista.

Quanto ao terceiro ponto, investigador, foi adotada uma postura que resultou na

utilização da metodologia de Investigação-Ação que foi descrita no capítulo anterior, tendo como resultado da investigação por questionário no subcapítulo 4.2.1.

Sobre o modo de interligação dos conteúdos e dos conceitos musicais para o 2.º ciclo de Ensino Básico, procurei unificar os conceitos musicais a este projeto musical educativo através de uma forma prática e apelativa aos discentes, tentando utilizar instrumental Orff.

Como foi dito anteriormente, este projeto assenta na interpretação de repertório musical escolhido pelos alunos, entre os estilos *Pop* e *Rock*, de forma que vá de encontro com os “gostos e interesses musicais estético-musicais das crianças” (Alves, 2023, p. 2). Este projeto está dividido em três fases metodológicas: a conceção, a implementação e a avaliação, entre as quais se interligam várias áreas de conhecimento musical (Alves, 2023), entre elas: teórico (contextualização teórica, histórica e cultural); técnico (manipulação técnica dos instrumentos); verbal (representação e codificação da notação musical); processual (noção de desenvolvimento das sequências das atividades); transdisciplinar (interligar outras áreas do saber e do conhecimento). Durante a minha PES tentei fazer com que as minhas estratégias de ensino-aprendizagem interligassem o meu saber com o saber dos discentes, visto que, de uma forma ou de outra, os mesmo têm sempre conhecimentos enriquecedores para serem partilhados com o docente e com os colegas.

Para iniciar o projeto comecei por ter uma conversa com os alunos sobre as emoções, dando-lhes a oportunidade explorar o livro *Emocionário* de Cristina Núñez Pereira e Rafaela R. Válcarcel. Após isto começamos por falar que, face às emoções que os alunos acabaram de ler sobre, quando os mesmo pensavam no oceano, o que é que eles sentiam. De seguida os discentes foram divididos em grupos e, cada grupo, teria de escrever um poema sobre os oceanos. Quando terminados os poemas eles foram citados à turma e, em conjunto, construiu-se um poema com que tivesse frases e ideias de todos os grupos. O objetivo futuro deste poema é musicá-lo consoante a música que os alunos escolheram, que foi a *Chaga dos Ornatos Violeta*, obra esta que admirou por ser uma obra do estilo Rock e por pertencer a uma banda portuguesa. A escolha no repertório foi feita pelos alunos, com a orientação do docente, indo sempre de encontro com o interesse dos alunos. No entanto para a escolha da música teríamos sempre de ter em atenção com os “elementos motivico-temáticos que facilmente as identifiquem, caracterizam e

distingam” (Alves, 2023, p. 2). Após a escolha do repertório foi feita a análise formal, em que foi ensinado aos alunos a distinguir a introdução, da parte A e do refrão, de acordo com o seguinte esquema síntese formal:

12 c.	8 c.	4 c.	8 c.	8 c.	8 c.	16 c.	4 c.
Introdução	Verso	Ponte	Verso	Refrão	Solo	Refrão	Coda

Figura 6 – Esquema síntese formal da canção “Chaga”, dos Ornatos Violeta.

De seguida, eu, como docentes, elaborei as secções de notação musical da canção para, futuramente, ensinar aos alunos a tocar nos instrumentos Orff a música por eles escolhida. Foram feitas secções para instrumentos de altura definida e para instrumentos de altura indefinida. A minha intervenção pedagógica iniciou-se com um período de observação e cooperação, para assim conseguir observar se os alunos dominavam ou não, minimamente, a leitura das notas e os instrumentos.

O ensinamento da canção foi feito com base nos seguintes padrões musicais (loops) de dois em dois compassos, assim como Carl Orff abordava, desenhados para instrumentos de altura definida e indefinida, de acordo com Alves (2023):

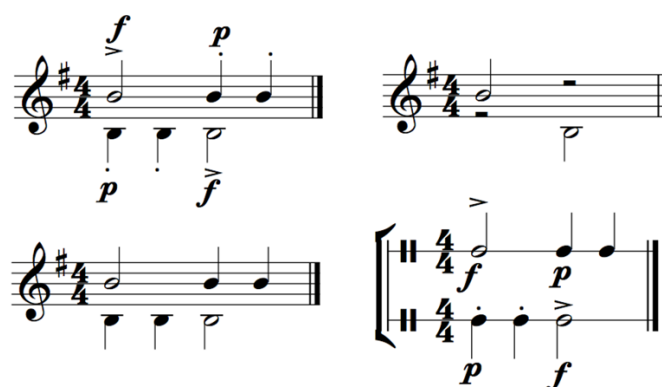


Figura 7 – Padrões musicais da canção “Chaga”, dos Ornatos Violeta.

É nesta parte do projeto em que os alunos interligam e aprendem conhecimento teórico, técnico e verbais dos conteúdos musicais em causa (Alves, 2023). Após a aprendizagem dos loops, fomos juntando os instrumentos um a um completando assim a aprendizagem da partitura. Quanto à Letra da música, como foi dita anteriormente, esta foi escrita pelos alunos, com o meu auxílio e da professora orientadora, o que permitiu

explorar um recurso cognitivo cuja importância é referida por Alves (2013): “falo de processos de associação da palavra ao som, das noções de métrica rítmica e silábica que este processo implica e também da sensibilidade que é necessário ter para fazer a associação de significados sintáticos com os significados sonoros” (p. 59). A sua melodia foi aprendida enquanto os discentes escreviam os diferentes textos e depois o poema final, e por imitação. Para finalizar o projeto foi realizada uma performance na sala de aula.

Para além dos resultados do questionário, que pode ser analisado no subcapítulo 4.2.2 deste documento, consegui perceber, através da observação direta com os alunos que os mesmo demonstraram resultados bastante positivos, quer na sua evolução musical, quer na sua performance, quer pelo interesse pela disciplina de Educação Musical, pois os mesmos afirmaram-me, em momento de sala de aula, que sentiam-se verdadeiros músicos e que a disciplina de EM era mais divertida e interessante do que eles outrora pensavam.

4.3.2.1 Análise do questionário n.º 2

Este questionário, ao contrário do questionário anterior, destinou-se a aferir a perceção de impacto dos discentes face às atividades de projeto que consubstanciam a “questão de investigação” do presente relatório.

Quanto ao segundo questionário (anexo 19) foram realizadas quatro perguntas, sendo todas as perguntas de resposta fechada, baseando-se em respostas de "sim - não - talvez". Este questionário foi preenchido por dezassete discentes (mais três que o anterior).

A primeira pergunta deste questionário é "Achaste importante terem sido os alunos a tocaram uma música escolhida por eles?", à qual foram obtidos dezasseis sim e um talvez, demonstrando que, de forma quase unânime, os discentes acharam pertinente o docente lhes ter dado a liberdade de escolha da música, assim como defende o projeto A.:2018, que será abordado mais abaixo.

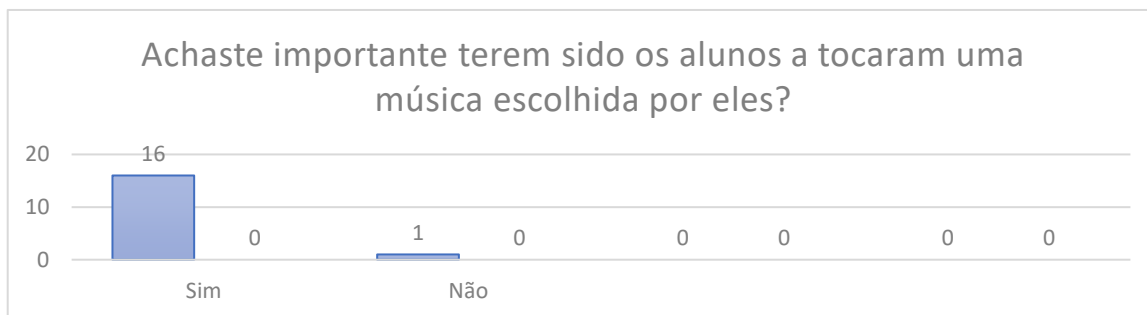


Figura 8 – Gráfico que demonstra o n.º de respostas à questão n.º 1 do questionário n.º 2

A segunda pergunta é "Achaste importante terem sido os alunos a escreverem uma letra sobre o respetivo tema?", à qual foram obtidos catorze sim e três talvez, reafirmando a conclusão retirada a pergunta anterior.

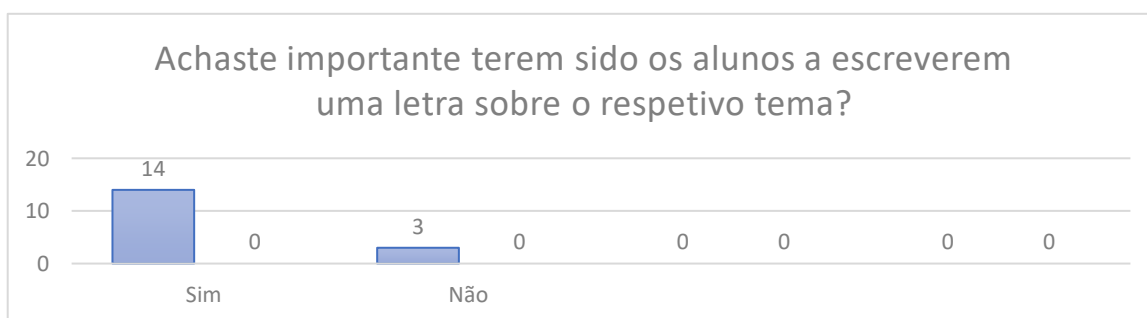


Figura 9 – Gráfico que demonstra o n.º de respostas à questão n.º 2 do questionário n.º 2

A terceira pergunta é "com esta experiência achas que conseguiste aprender novos conteúdos musicais?", à qual foram obtidos catorze sim, um não e dois talvez. Com estas respostas conseguimos perceber que a maioria dos alunos conseguiu aprender novos conteúdos musicais exceto de um aluno, que sentiu que não aprendeu com a atividade, o que faz questionar-me sobre o porquê de o aluno sentir que não adquiriu novos conhecimentos: será pela forma que o projeto foi trabalhado? Será que fui eu, enquanto docente, não expliquei os conteúdos de forma clara para esse aluno? Será que o aluno estava, simplesmente, desinteressado?

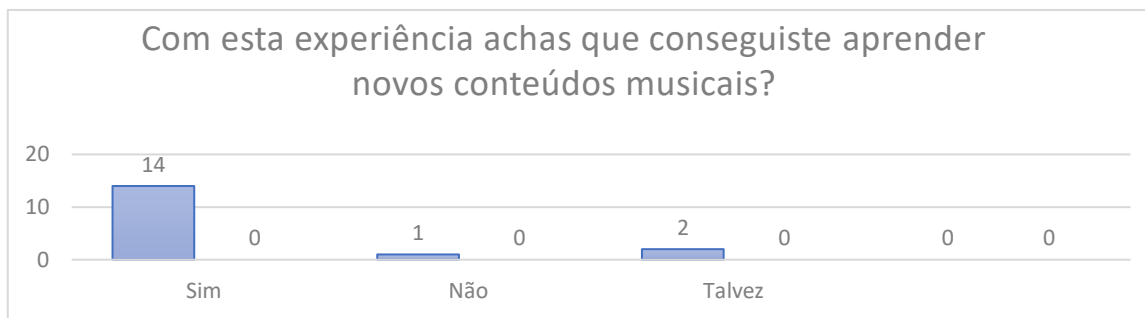


Figura 10 – Gráfico que demonstra o n.º de respostas à questão n.º 3 do questionário n.º 2

A quarta pergunta é "Gostavas de continuar a fazer experiências deste tipo no futuro?", à qual foram obtidas dez sim, um não e seis talvez, o que me faz, no momento, questionar aos alunos o mesmo que a resposta anterior: será que os alunos não acharam a atividade importante para um futuro? Acharam que os conteúdos que aprenderam não terão relevância para o futuro? querem fazer o mesmo projeto duas vezes e preferem realizar atividades diferentes? A resposta que obtive dos discentes esteve interligada com a terceira pergunta. Os alunos gostaram de realizar a atividade, apenas não querem repetir por vontade de fazer algo diferente.

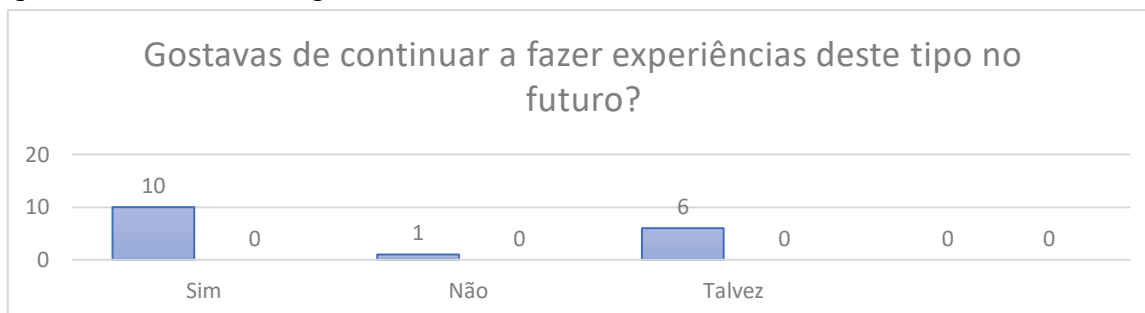


Figura 11 – Gráfico que demonstra o n.º de respostas à questão n.º 4 do questionário n.º 2

4.3.3 Atividade musical “A Machadinha”

A partir da aula de responsabilização n.º 10, no dia 16 de março de 2023, dei início à atividades musicais com músicas tradicionais portuguesas e do mundo. Nesta atividade musical iniciei com a aprendizagem da partitura, ou seja, com a parte formal da música: o ritmo através da abordagem Kodally, e as notas musicais através da abordagem Orff. Esta música foi escolhida por mim para apresentar aos discentes alguma música tradicional portuguesa.

Ao longo da aula percebi que os alunos não aderiram como previsto porque era uma música muito repetitiva com poucos instrumentos, o que fez com que nessa aula

improvisássemos com alguns instrumentos. Como tentativa de combater este desinteresse e aborrecimento por parte dos alunos acrescentei um ostinato corporal com o peito e com as mãos, ao qual os alunos demonstraram grande admiração ao perceberem os diferentes sons e ritmos que eles são capazes de fazer com o seu próprio corpo, visto que os mesmos afirmaram com admiração, “isto é diferente professora, é muito fixe”. No entanto houve alguns alunos com dificuldade em fazer o ritmo, mas os próprios colegas tiveram a iniciativa de se ensinarem uns aos outros.

Para a aula seguinte elaborei um pouco mais a partitura acrescentando vozes diferentes para os variados instrumentos Orff. Após os alunos aprenderem a partitura finalizada a aula passou a ser mais teórica: explicação da diferença entre melodia e harmonia, o que são intervalos e explicação dos intervalos de 2.^a maior e menor. Nesta parte da aula originou alguma inquietação por parte dos alunos que foi logo combatida pois optei por ensinar e demonstrar aos alunos as respetivas matérias com os alunos à beira do piano, o que fez com que eu conseguisse reconquistar a atenção e o interesse dos alunos.

No final de cada aula um aluno à escolha do docente, mostrou à turma uma música do seu gosto pessoal, criando assim um momento de partilha entre os colegas. Para além disso, através de um diálogo reflexivo com os alunos, consegui perceber que os gostaram desta música, da forma que a mesma foi ensinada e executada, especialmente de juntar à música ostinatos rítmico-corporais.

4.3.4 Atividade rítmico-corporal “Marcha Turca” e Dança Israelita

A aula desta atividade foi a última do segundo período, o que fez com que eu optasse por ser uma aula mais prática e divertida. Uma das atividades que realizei foi uma coreografia de ritmos corporais com a música “Marcha Turca” de Mozart. Esta coreografia eu aprendi através de uma página web chamada de Youtube⁷ Para além desta atividade também ensinei aos alunos uma dança tradicional israelita com nome desconhecido. Esta dança eu aprendi na escola, na unidade curricular de Pedagogia Musical. Nesta aula os alunos estavam extremamente barulhentos e inquietos, no entanto esses fatores não implicaram na participação e empenho dos alunos nas atividades. Esta dança foi também apresentada à escola no Dia Mundial da Dança, que foi festejado no

⁷ Atividade inspira, pelo vídeo de Parra, acessado na plataforma Youtube, a 25/03/2023, em: <https://youtu.be/0PMOOYSW1tw?si=cuZXwxXta8YHhmrn>

dia 27 de abril de 2023, aos Idosos no Dia dos Museus, que foi festejado no dia 18 de maio de 2023, e no sarau final de ano à escola e aos encarregados de educação, celebrado no dia 7 de junho de 2023.

4.3.5 Atividade “Melhor Amigo” e “Espelho”

Quando realizei esta atividade pela primeira vez com os alunos no tempo restante da aula n.º 14, no dia 27 de abril de 2023 – dia em que se comemorou a Dia Mundial da Dança na escola. Esta atividade baseou-se em serem os alunos a irem à procura das diferentes funcionalidades e movimentos do corpo humano e dos instrumentos Orff presentes na sala de aula. Ambas as atividades precisam da atenção auditiva dos alunos à música escolhida pelo docente. São atividades em que os alunos têm de escutar os diferentes andamentos e intensidades da música e mover o corpo consoante aquilo que escutam. Em ambas as atividades os alunos aderiram e gostaram, apesar de no início estarem com bastante vergonha e dificuldade de se expressarem corporalmente o que ouviam. Para combater esta vergonha eu entrei e fiz a atividade com os alunos, o que ajudou bastante, pois estes começaram a soltar-se e a envolverem-se quer com a música, com a atividade quer com os colegas.

4.3.6 Atividade musical “Danza Medieval”

Na aula de responsabilização n.º 15, no dia 04 de maio de 2023, foi trabalhada em sala de aula a música espanhola - “Danza Medieval” -, que apesar de ser uma música com uma partitura relativamente simples, teve como objetivo trabalhar com os alunos intervalos, melodias e harmonias tempos e contratempos. Antes de iniciarmos a estudar as diferentes notas e ritmos da música, foi questionado aos alunos qual era o compasso, quais os instrumentos que faziam parte da melodia e da harmonia e o porquê de os instrumentos de percussão terem uma base de escrita musical diferente. De seguida começamos por, progressivamente, trabalhar a leitura rítmica com pulsação e, seguidamente, a leitura melódica. Os instrumentos Orff foram inseridos à medida que o docente percebia que os alunos já dominavam a melodia e o ritmo nos instrumentos. O docente tinha sempre o cuidado de exemplificar a voz de cada instrumento à turma toda, para evitar futuras dúvidas por falta de atenção.

No que toca à resposta de interação dos alunos foi necessário de, no início da aula, pedir que todos os alunos saíssem da sala de aula e voltassem a entrar depois de respirar

fundo e acalmar e histerismo, para, assim, conseguir manter a ordem dentro da sala de aula. Tirando isso, a aula foi muito produtiva, os alunos, de forma geral, já estão a conseguir entender e aplicar os diversos conceitos que tem vindo a ser desenvolvidos ao longo das aulas. Outro lado positivo desta aula foi o facto de um aluno com NEE interveio ela primeira vez na aula a perguntar se poderia adicionar a pandeireta para marcar a pulsação aos colegas, o que demonstrou interesse pela parte dele. OS alunos demonstraram que gostam, cada vez mais, de experimentarem e a mensagem que me transmitiam era a do gosto de vontade de querer continuar a trabalhar da forma como têm vindo a trabalhar. Um ponto que percebi que tinha de melhorar para a próxima aula foi a organização e disposição dos alunos dentro da sala de aula.

4.3.7 Atividade musical “Funga Alafia”

Na aula n.º 16, no dia 11 de maio de 2023, comecei a aula por terminar de explicar aos alunos os intervalos e explicar-lhes o que são acordes. Estas explicações foram feitas com os alunos a fazerem em formação de meia-lua à volta do piano, para assim eles terem uma imagem de como é a distância dos diferentes intervalos de 2.^a e 3.^a maior e menor, e do que é um acorde e de como se constrói um. Após isto comecei a trabalhar/estudar com os discentes uma música tradicional africana – “Funga Alafia”. Escolhi trabalhar com os alunos esta música porque trabalha a síncopa de dois tempos, fazendo com eu pudesse ensinar aos alunos a mesma e explicar a diferença entra a síncopa de um e dois tempos. Esta música tem uma sonoridade diferente das que tinham sido previamente trabalhadas, sendo uma música um pouco mais teatral. Face a isto, como sugestão dos alunos foi criada uma coreografia como introdução e depois os alunos tocavam a músicas nos seus respetivos instrumentos, o que demonstrou o gosto e interesse dos mesmo pelas novas aprendizagens e pelas novas músicas. Isto demonstrou-se no seu comportamento ao longo da aula, pois estes não perturbaram a aula, estavam todos interessados no que estavam a aprender, atentos às explicações teóricas e práticas. Algo que achei extremamente revelante foi o facto de uma aluna, que outrora tinha vários problemas de interesse pela unidade curricular e de comportamento, demonstrou-se extremamente interessada, empenhada e participativa e colaborativa para com os colegas. É também importante reforçar que meso os alunos de NEE (especialmente o aluno com autismo) está cada vez mais interessado e entusiasmado na disciplina, o que me deixa muito realizada. Sinto que os alunos, na generalidade, cada vez mais têm interesse pela disciplina de Educação Musical e que cada vez mais estão empenhados nas tarefas propostas.

4.3.8 Dia dos Museus

Esta aula foi fora do recinto escolar, tendo sido realizada no recinto do Museu de Arte Sacra da localidade onde foi realizada a PES. Nesta atividade os alunos participaram com a dança israelita, por escolha dos mesmos. Os discentes participaram alegremente em todas as atividades propostas. É importante marcar e reforçar que os alunos acham esta dança muito interessante, diferente, divertida e bonita, visto que os mesmos perguntam várias vezes ao longos das aulas se podemos tirar cinco minutos no final da aula para a fazerem.

4.3.9 Atividade musical e corporal “Sound Machine” e cantar acapella.

Esta aula foi a última aula de Educação Musical do ano letivo 2022/2023. Foram realizadas duas atividades didáticas que aprendi na formação EAS – *European Association for Music in Schools*, realizada na semana de 22 a 25 de maio de 2023 na cidade de Lyon – França. A primeira atividade “Sound Machine” e consiste: um aluno começa por fazer qualquer tipo de som com o corpo; os restantes alunos começam a juntar-se com o primeiro aluno que começou o exercício, juntando o seu som com o som já existente; todos os alunos devem juntar-se ao exercício. Se possível todos os sons e movimentos devem estar interligados, parecendo sons e movimentos conjuntos como uma máquina, sendo que os alunos não devem estar todos em pé a olhar para a mesma direção a fazer os mesmos movimentos. Este exercício foi repetido duas vezes, pois na primeira foi mais como um exemplo para os alunos, visto que os mesmo estavam confusos e envergonhados com a tarefa. No entanto na segunda vez os alunos aderiram mais livremente. Na segunda atividade os alunos aderiram facilmente à atividade, pois era uma atividade cantada, algo que foi trabalhado ao longo das aulas. Após a realização das atividades fizemos um pequeno piquenique enquanto refletíamos sobre as atividades que foram realizadas neste tempo em que eu estive com os alunos, à qual os alunos responderam: “a professora foi a melhor professora de sempre”, “eu adorei este tempo”, e o aluno com NEE (o aluno que tem autismo) começou a chorar por perceber que eu ia embora da escola. Os alunos gostaram todos de mim, como professora deles, inclusive a aluna, que no início do ano não demonstrava interesse pela unidade curricular nas últimas aulas aderiu à atividades propostas sem qualquer tipo de oposição.

5. Reflexão sobre competências profissionais

No presente capítulo apresento uma conclusão reflexiva, não apenas relativa ao percurso de PES, mas, de forma transversal, à minha formação acadêmica, focando desde o “antes” até ao “depois” do estágio desenvolvido, procurando retomar e cruzar os aspetos que considero mais relevantes no presente relatório. Nesse sentido, começo por abordar aquilo que senti quando cheguei ao segundo ano do curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, tendo-me apercebido que, finalmente, iria colocar em prática toda a formação acadêmica que adquiri ao longo da minha vida e da minha aprendizagem acadêmica. Nesse sentido, começo por destacar as dúvidas/preocupações/medos que me invadiram no início da PES: a exposição a uma turma; a minha colocação de voz, como me impor enquanto docente aos alunos; a minha postura enquanto docente; os métodos e formas que iria adotar para realizar os processos de ensino-aprendizagem dos conceitos e conteúdos que têm de ser trabalhados; conseguir adequar as atividades a todos e a cada um dos alunos; se iria transmitir as informações de forma clara; entre outros. No entanto, à medida que a PES foi acontecendo e, simultaneamente, a escrita do relatório, percebi que todas estas questões eram comuns no início da carreira dos docentes, e até mesmo, sempre que abraçamos uma nova turma. Face a isto comecei a questionar os meus docentes sobre os seus métodos de como combater e ultrapassar estas questões mencionadas anteriormente e, através de um contínua procura reflexiva de conhecimento, melhorar a minha ação pedagógica.

No que respeita à organização do presente relatório, optei, no segundo capítulo - “Ser professor” -, por fazer uma divisão em dois subcapítulos, sendo o primeiro “Ser professor” e o segundo “Ser professor de Educação Musical”. Entendi que esta divisão fazia todo o sentido para, numa primeira fase, abordar aspetos gerais de como ser professor, para depois avançar para o particular (Ser professor de Educação Musical). Ou seja, no primeiro subcapítulo abordei questões transversais à profissão docente, tais como: papéis, responsabilidades e desafios inerentes a esta profissão; as características da evolução dos anos de carreira do docente; problemas que o docente encontra nas escolas e nos alunos da atualidade; contínua desvalorização da profissão docente; importância da formação contínua de um docente e abertura para uma aprendizagem permanente, no sentido de educação ao longo da vida. No segundo subcapítulo, foquei os seguintes aspetos: como é vista a disciplina de EM; como se lecionam os conteúdos programáticos desta disciplina, destacando que não existe uma “fórmula mágica” de

ensinar e aprender em EM, mas que existem possibilidades com a quais nos identificamos; abordei a importância da EM nos (e para os) alunos; referi a contínua desvalorização que é dada à disciplina; abordei os papéis do professor de EM, bem como os desafios com os quais um docente desta disciplina se depara, salientando aquilo que de positivo esta disciplina pode (e deve) proporcionar. A escrita deste capítulo foi muito importante, pois aconteceu durante as minhas aulas de observação e início das aulas de interação com a turma que assumi na minha PES, o que me ajudou bastante a entender que, como disse anteriormente, todas as minhas dúvidas/preocupações/medos eram normais e como os combater; a criar bases de docência para dar início à minha PES e à minha carreira futura. Foi nesta fase que percebi que tudo aquilo que li e estudei, ao longo da minha vida académica, sobre a carreira docente, sendo ela em contexto de EM ou não, fazia, de facto, sentido. Tive a possibilidade de compreender que, para além daquilo que se vê na sociedade do dia-a-dia, de facto a disciplina de EM é menosprezada e vista como inferior comparada com as restantes disciplinas.

No início da intervenção escrevi o terceiro capítulo deste relatório, o qual se debruça sobre a caracterização do contexto educativo - sua história, localização, condições e recursos físicos e humanos. Destaque para as salas de aula onde decorreu a PES, que, ao contrário de muitas escolas do nosso país, tinha bastantes condições para lecionar a disciplina de EM, contendo vários instrumentos, quer sejam eles Orff ou não, visto que tinham vários cavaquinhos e guitarras, para os alunos aprenderem. Ainda neste ponto, tendo presente a importância que os contextos sociais assumem nos processos de ensino-aprendizagem, foi efetuada a caracterização da turma onde foi elaborada a PES, ainda que, por razões éticas e de proteção de dados, tudo tenha sido feito com base no anonimato. Após perceber a realidade escolar da turma que assumi ao longo da PES, de conhecer as dificuldades e as potencialidades presentes na turma, foi necessário começar a elaborar o plano de intervenção pedagógica e, como consequência, proceder à elaboração do quarto capítulo deste relatório. Assim, comecei por desenvolver um trabalho de pesquisa sobre As Pedagogias Musicais Ativas - PMA. Após essa pesquisa, decidi que as minhas atividades/ estratégias de ensino-aprendizagem assentariam nas três PMA apresentadas no referido capítulo, sendo a abordagem Orff-Schulwerk, Kodally e Dalcroze as PMA mais aprofundadas, visto que estas são aquelas que estiveram mais presentes na minha formação académica (Licenciatura e Mestrado) e com elas muito me identificar, obviamente nunca descurando a relevância e possibilidades de outras PMA.

No decurso da minha intervenção pedagógica, verifiquei que seria importante procurar entender se a abordagem adotada seria a mais favorável ao desenvolvimento da minha PES. Nesse sentido, recorrendo à metodologia de investigação-ação, desenvolvi e implementei técnicas de recolha, tratamento e análise de dados, devidamente fundamentados nesta metodologia de investigação, com o propósito de conseguir informação referente à minha intervenção pedagógica e sua importância na ligação, aprendizagem e consequente desenvolvimento de competências dos alunos, em correspondência com o pretendido para a disciplina de EM, tendo por base os documentos referenciais do Ministério da Educação (Programa/Metas de Aprendizagem e Competências do Currículo Nacional do Ensino Básico).

Como já foi mencionado no terceiro capítulo, em que foi escrita a caracterização da minha turma, havia alunos com NEE, com dificuldades de concentração e de aprendizagem e alunos de variadas nacionalidades. Esta constatação começou por originar as anteriormente referidas dúvidas/preocupações/medos: conseguiria eu envolver todos os alunos a participarem nas aulas; como seria eu capaz de construir/transmitir conhecimento; que atividade/estratégia iria delinear e executar para desenvolver as competências previstas para a disciplina de EM; iria eu conseguir fazer com os alunos com língua materna não portuguesa entender o que eu estava a dizer/explicar? Para combater estas dúvidas procurei através de conversas com o meu professor supervisor e a minha professora cooperante de como tentar resolver estas questões, o que me levou à necessidade de rever o que me foi incutido na unidade curricular do 1.º ano de mestrado: Inclusão e Necessidades Educativas Especiais.

Será importante também mencionar o peso que o meu Projeto Musical Performativo teve para mim e para os alunos ao longo da minha PES, visto que a hipótese pedagógica é de consciencializar as crianças para comportamentos cívicos face às alterações climáticas, essencialmente a consciencializar os alunos e a comunidade com as consequências dos nossos atos na Natureza, especialmente nos oceanos, sendo este o tema do trabalho realizada. Este projeto foi desenvolvido com base de um Projeto Musical Performativo baseado numa abordagem metodológica A.:2018 e que foi avaliada, por via de inquéritos, e que produziram resultados, que estão mencionados no subcapítulo 4.2.2. Com estes resultados percebemos que os discentes de facto acharam o projeto atividade diferente da que estavam habituados, visto que para eles EM resumia-se a tocar a flauta de bisel, e com este projeto consegui demonstrar-lhes que é muito mais que isso.

Os alunos acabaram o ano letivo com um gosto diferente pela disciplina que surgiu, essencialmente, pela realização deste projeto, pois os discentes puderam fugir um pouco da flauta e tocar e fazer música com algo que fora construído por eles. Apesar de ter sido um projeto trabalhoso, os alunos realizaram-no com muito sucesso. Face aos resultados numéricos do subcapítulo 4.3.2 consigo perceber que os discentes, a professora supervisora e eu própria ficámos extremamente satisfeitos com os resultados. Algo que considero importante mencionar é o facto de os discentes, no final do ano letivo, vieram abraçaram-me a agradecer por todas as atividades realizadas ao do ano letivo, e mencionaram o quão ficaram felizes e realizados com este projeto. Para além dos questionários, como já mencionei antes, também foi feita investigação por observação direta ao longo das aulas e entendi que os discentes obtiveram resultados extremamente positivos, em vários sentidos: no seu conhecimento musical, no seu gosto com a música, na sua performance, pois, com o passar do tempo os alunos sentiam-se cada vez mais à vontade para tocar e experimentar novos instrumentos e novas técnicas. É importante mencionar que os discentes se sentiram “verdadeiros músicos” e capazes de fazer música.

No global, o trabalho de pesquisa bibliográfica desenvolvido foi uma mais-valia, não apenas para a construção deste documento, mas também para encaixar e fundamentar a minha ação pedagógica. Quanto às atividades desenvolvidas, algumas foram objeto de análise, tendo os dados sido apresentados e analisados anteriormente. A análise, apresentação e discussão destes dados teve como objetivo geral indicar o envolvimento dos alunos nas minhas aulas, validando a minha intervenção-pedagógica na turma do 6.ºD, seus frutos e efeitos sobre a ideia que os alunos tinha desta disciplina. Perante os resultados obtidos, tudo indica que a minha PES ajudou para um desenvolvimento da ligação, motivação e interesse destes alunos na disciplina de EM, nas suas práticas, aprendizagens. Os alunos ganharam gosto por aprender e tocar música. Assim, considero bastante positiva a opção pelas abordagens Orff-Schulwerk, Kodály e Dalcroze no desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas. Devo ainda salientar que o envolvimento, participação e “crescimento musical” dos alunos foi ocorrendo de forma quase inconsciente e, por isso, muito natural e saudável.

Para finalizar, devo destacar que a elaboração deste último capítulo serviu para interligar os pontos essenciais de todos os capítulos anteriores, tendo sempre em linha de conta aspetos reflexivos e, de algum modo, introspectivos, daquilo que foi o meu progresso enquanto docente de EM em formação. A PES, que completa o presente relatório, foi um

percurso de grande descoberta e construção de conhecimento, pleno de desafios, altos e baixos, de momentos de alguma ansiedade, nervosismo e questionamento ao início, mas, acima de tudo, de uma grande aprendizagem do que é ser, nos dias de hoje, professor de EM. Face a isto, entendendo estes como os meus primeiros passos enquanto docente, não posso deixar de salientar que todo e qualquer docente deve estar sempre aberto a novas aprendizagens e não pode entender o saber como algo adquirido, visto que, no meu ponto de vista, ser professor uma contínua formação, atualização, melhoramento, pesquisa, procura e interesse. A meu entender um docente para além de estar a formar alunos deve, também, preocupar-se em formar boas pessoas.

Referências Bibliográficas

- Adorno, T. (2019). Sobre a pedagogia musical, (4th), [https://www.researchgate.net/publication/338211983 Sobre a Pedagogia Musical](https://www.researchgate.net/publication/338211983_Sobre_a_Pedagogia_Musical)
- Alves, V. (2013). Prática de ensino supervisionada em ensino de Educação Musical no Ensino Básico [Master's thesis, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Bragança. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/7647>
- Alves, V. (2023). Projeto musical performativo baseado na abordagem A(2018). *EduSer*, 15(1). <https://doi.org/10.34620/eduser.v15i1.204>
- Almeida, A. V. (1993). *Música*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Antunes, A., Almeida, I., (2002). Educação Musical: Da teoria à prática [Master's thesis, Escola Superior de Educação de Leiria]. Repositório Institucional da Escola Superior de Educação de Leiria. https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2019/03/educacao-musical-da-teoria-a-pratica_ana-almeida.pdf
- APEM. (2023, janeiro 23). Currículo e Programas. Associação Portuguesa de Educação Musical. <https://www.apem.org.pt/apoio-ao-professor/curriculo-e-programas/>
- Araújo, M., Veloso, A. (2016) Música como Prática Social: Uma Reflexão Crítica sobre a Atividade de Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular in *Revista Portuguesa de Educação Artística* (pp.65-78) <http://hdl.handle.net/10400.22/10908>
- Bastos, A. (2023, março 07). Educação – Pedagogia – Didática. Webartigos <https://www.webartigos.com/artigos/artigo-educacao-pedagogia-didatica/140744>
- Bernstein, L. (1954). *O Mundo da Música*. Lisboa: Edição Livros do Brasil.
- Boal-Palheiros, G. (1993). Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma Avaliação do Currículo. APEM. <http://hdl.handle.net/10400.22/11541>
- Boal-Palheiros, G. (1999). Investigação em Educação Musical: Perspetivas para o seu Desenvolvimento em Portugal. *Journal Music, Psychology and Education*, (1), 15–26. <https://doi.org/10.26537/rmpe.v0i1.2392>
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J.D.L. Pereira, M.F. Vieites & M.S. Lopes (Eds.), *As Artes na Educação* (pp. 207-221). *Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação cultural*. <http://hdl.handle.net/10400.22/11437>
- Boal-Palheiros, G., and Boia, P. (2020). Formação de professores de música e práticas de educação musical nas escolas. In Boal-Palheiros, G., & Boia, P. (Eds.), *Desafios da Educação Musical*. (pp.117-141) CIPEM/INET - Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto. <http://hdl.handle.net/10400.22/16994>
- Cabral, A. (1988) Situação e problemas do ensino da música em Portugal. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, 56, 15-21.

- Cabral, R. (2016) Prática de Ensino Supervisionada Em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico [Master's thesis, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/13964>
- Câmara, F. (2018). Prática de Ensino Supervisionada [Master's thesis, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/19226>
- Castro, C. (2023, maio 20) Características e finalidades da Investigação-Ação. DocPlayer. <https://docplayer.com.br/5500390-Characterísticas-e-finalidades-da-investigacao-acao.html>
- Conceitos (2023, março 6) Conceito de Professor. Editora Conceitos <https://conceitos.com/professor/>
- Correia, V. (2014). O Ensino do Ritmo no 1o e 2o Graus da Disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado da Música Supervisionada [Master's thesis, Universidade Católica Portuguesa]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa. <http://hdl.handle.net/10400.14/18074>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13(2), 455–479. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cunha, J. (2005). Orff-Schulwerk em Portugal: Realidade ou Utopia na Formação de Professores de Educação Musical. [Unpublished master's thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
- Cunha, J., Carvalho, S., and Maschat, V. (2015). Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos (1st ed.). Universidade de Aveiro: UA Editora. <http://hdl.handle.net/10773/30025>
- Direção-Geral da Educação. (2018). 2.º Ciclo do Ensino Básico: Educação Musical. Direção-Geral da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Formosinho, J. (2009). Formação de Professores: Aprendizagem Profissional e Ação Docente. Porto Editora.
- França-Carvalho, A., Sousa, J., & Tavares, A. (2021). Inserção profissional e carreira docente: Refletindo sobre o princípio do tornar-se professor. In A. Brandt, N. Magalhães & L. Silva (Eds.), Didática e formação de professores: Desafios e perspectivas da articulação entre teoria e prática, (1st ed., pp. 73–85). Bagai.
- Green, A. (1987). Les comportements musicaux des adolescentes. *Inharmoniques "Musiques, Identités"*, 2, 88-102.
- Guimarães, F. (2014). Que Expectativas para o Professor do Século XXI? [Master's thesis, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Institucional da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/77098>

- Henriques, W. (2014). Educação Musical na Escola: Concepções do Aluno de Pedagogia. In Henriques (pp.39-51) ABEM.
<http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/issue/view/35>
- Leardine, M. (2021). Os Sujeitos e Atores da e na Didática: Significados e Significâncias. In A. Brandt, N. Magalhães & L. Silva (Eds.), *Didática e Formação de Professores: Desafios e Perspetivas da Articulação entre Teoria e Prática*, (1st ed., pp. 86–96). Bagai
- Libâneo, J. (1990). *Didática* (2nd ed.). Cortez Editora.
- Lopes, V., & Roldão, M., (2017). O currículo de formação no ensino superior de música em Portugal: perspetivas teóricas e dados de um estudo empírico. *Revista Portuguesa De Investigação Educacional*, 17, 231-258.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2017.3440>
- Lopes, V., Carvalho, L. (2014). Profissionalidade Docente: O Fazer Aprender no Ensino da Música, In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Eds.), *Trabalho Docente e Formação: Políticas, Práticas e Investigação: Pontes para a Mudança*, IV, (pp. 5268–5280). CIIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Loureiro, A. (2014). A Educação Musical como Prática Educativa no Cotidiano Escolar (11th ed.). ABEM.
http://www.abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed10/revista10_artigo_9.pdf
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Editora IBPEX.
- Medeiros, E., & Araújo, O. (2023). *Tornar-se professor – escritos (auto)biográficos*. Pontes Editores
- Ministério dos Negócios Estrangeiros. (2023, 20 de outubro). Comissão Nacional da Unesco. Recuperado de Os 17 ODS:
<https://unescoportugal.mne.gov.pt/pt/temas/objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/os-17-ods>
- Mejía, P. (2006). *Didáctica de la Música*. Person Educación.
https://www.researchgate.net/publication/336677357_DIDACTICA_DE_LA_MUSICA_Tipos_Historia_Metodologias_tipos_y_otros_apuntes_para_clase
- Mota, G. (2017). A Educação Musical em Portugal – Uma História Plena de Contradições. In G. Mota (Eds.) *Cadernos Do Programa De Pós-Graduação*, (13th ed., pp. 41–50). Centro de letras e artes| UNIRIO.
- Mota, G. (2014). A Educação Musical em Portugal—Uma História Plena de Contradições: Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, (13th ed.), Centro de letras e artes| UNIRIO.
<https://seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/view/4609>
- Nakayama, D. (2023, janeiro 9). *Educação Musical*. Educação Musical. [Educação Musical \(danilonakayama-edm.blogspot.com\)](https://danilonakayama-edm.blogspot.com)

- Nascimento, G. (2019). Prática de Ensino Supervisionada em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico [Master's thesis, Instituto Politécnico de Bragança]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Bragança. <http://hdl.handle.net/10198/19767>
- Nóvoa, A., Huberman, I. Goodson, I. Holly, M. Mota, M. Gonçalves, J. Fontoura, M. Ben-Peretz (1995). O Ciclo de Vida Profissional dos Professores. In A. Nóvoa, M. Huberman, I. Goodson, M. Holly, M. Mota, J. Gonçalves, M. Fontoura, M. Ben-Peretz (Eds.), *Vida de Professores*, (pp. 31–61). Porto Editora.
- <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=3170815&forceview=1>
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do Futuro Presente*. Lisboa: EDUCA.
- <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=4502194&forceview=1>
- Perrenoud, P. (2000). *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Queiroz, L. (2004). *Educação Musical e Cultura: Singularidade e Pluralidade Cultural no Ensino e Aprendizagem da Música*. ABEM.
- <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/search/results>
- Ribeiro, C., (2023, outubro 24). A mais bela profissão é aquela que faz as crianças alçarem voos em direção ao futuro. Mensagem.online. <https://mensagem.online/106064-a-mais-bela-profissao-e-aquela-que-faz-as-criancas-alcarem-voos-em-direcao-ao-futuro>
- Rodrigues, M. (2013). *A Dificil Arte de Ser Professor* [Master's thesis, Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras]. Repositório Institucional da Universidade Católica Portuguesa <http://hdl.handle.net/10400.14/16748>
- Santos, G. (2015). *Conceções de Aprendizagem e Decisões Curriculares para o 1.o Ciclo de Ensino Básico* [Doctoral dissertation, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação]. Universidade de Coimbra.
- <http://hdl.handle.net/10198/15825>
- Schopenhauer, A. (2023, outubro 24) A música exprime a mais alta filosofia numa linguagem que a razão não compreende. Pensador. <https://www.pensador.com/frase/OTM2Ng/>
- Significados (2023, janeiro 6). *Docente: O que é um Docente?* Significados. <https://www.significados.com.br/docente/>
- Sousa, M. (2008). *Música, Educação Artística e Interculturalidade: A Alma da Arte na Descoberta do Outro* [Doctoral dissertation, Universidade Aberta]. Repositório Institucional da Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/1526>
- Sousa, M. (2012). *Pedagogia e didática da Música intercultural: programas artísticos e musicais interculturais* (1st ed.). Lugar da palavra editora.
- Sousa, M. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças: pedagogos, teorias, modelos e experiências; investigação científica aplicada à didática da música* (2nd ed.). Lugar da palavra editora.

- Souza, J. (2020). A Educação Musical como Campo Científico, 22(1), 9-24. Olhares e Trilhas.
- Souza, J. (2004). Educação Musical e Práticas Sociais, Revista ABEM, 12(10), 7–11. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/356/285>
- Stefanoni, J. (2016, outubro 13-15). Os Saberes da Educação do Futuro em Práticas Musicais Ativas: Um Estudo das Metodologias de Educação Musical a Partir da Abordagem de Edgar Morin. [Conference session]. XVII Encontro Regional Sul da ABEM - Diversidade Humana, Responsabilidade Social e Currículos: Interações na Educação Musical. Curitiba, Brasil
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In D. Tripp (Eds.), Educação e Pesquisa (3th ed., pp.443-466). Universidade de Murdoch.

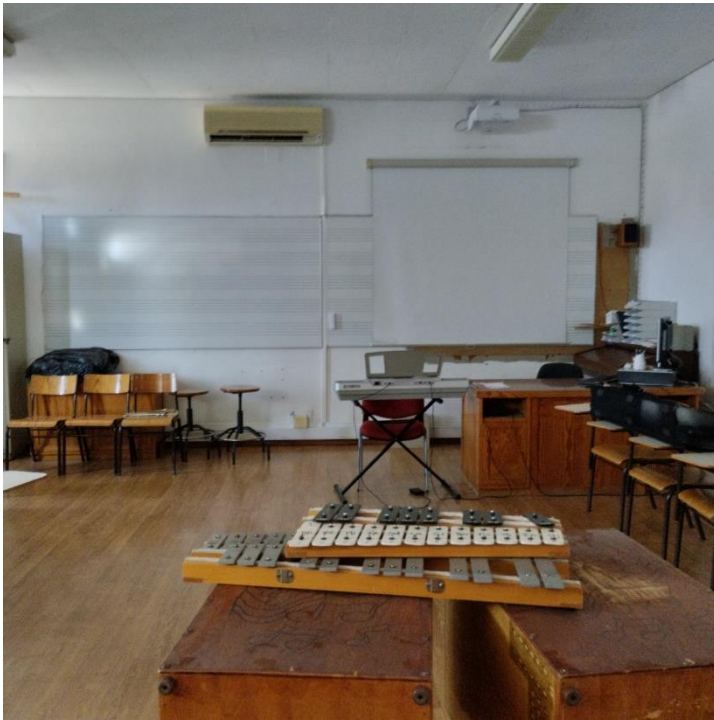
Anexos



Anexo 1 – Imagem da sala de EM



Anexo 2 – Imagem da sala de EM



Anexo 3 – Imagem da sala de EM



Anexo 4 – Imagem do anexo da sala de EM

Estágio no 2.º ciclo do Ensino Básico – Escola Básica e Secundária de Macedo Cavaleiros					
Supervisor Institucional		Supervisor Cooperante		Estagiário	
Vasco Alves		Natália Lourenço		Diana Câmara	
Turma	Sala	Horário	Duração	Aula nº	Data
6.ºD	B12	16:15 - 18:00	90'	1 e 2	19/01/2023

Tema

Criatividade de escrita musical e interpretação

Sumário

Exercícios rítmicos/improvisação;
Audições programadas; Criação de letra para a audição;
Audição de uma música de gosto pessoal dos alunos;

Conteúdos

Ritmo, altura, dinâmica, forma.

Competências essenciais

Experimentação e criação:

Improvisar peças musicais, combinando e manipulando vários elementos da música; Compor peças musicais com diversos propósitos, combinando e manipulando vários elementos da música (altura, dinâmica, ritmo, forma, timbres e texturas), utilizando recursos diversos (voz, corpo).

Apropriação e reflexão:

Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em peças musicais de épocas, estilos e géneros musicais diversificados.

Competências Específicas

Ativa o corpo ritmicamente; Desenvolve memória auditiva; Criatividade de escrita;

Competências Transversais

Partilha e discussão de ideias com os colegas;
Trabalhar em grupo;
Respeito pelas opiniões dos colegas;

Metodologia/ Situações de Aprendizagem

Aula 1:

A aula começa com um pequeno aquecimento rítmico, em que cada aluno faz uma sequência rítmica e os restantes colegas têm de repetir. (10 minutos); Diálogo entre os discentes e o docente sobre o 3.º concurso de escrita para canções: “Música à espera de palavras” da APEM (Associação Portuguesa de Educação Musical) e sobre a opinião dos discentes na participação no mesmo (5 minutos)

A turma escuta, várias vezes, com o professor, a audição proposta pela APEM (10 minutos).

Escolha do tema da letra (5 minutos);

Começa-se a escrever a letra, tendo em conta o tema escolhido, a métrica e a melodia (55 minutos);

O docente deixa um ou dois alunos mostrarem à turma uma música a seu gosto e mostra ao resto da turma (5 minutos);

Aula 2:

A aula começa com um pequeno aquecimento rítmico, em que cada aluno faz uma sequência rítmica e os restantes colegas têm de repetir. (10 minutos);

Continuação na criação da letra da aula anterior;

O docente deixa um ou dois alunos mostrarem à turma uma música a seu gosto e mostra ao resto da turma (5 minutos);

Recursos materiais

Humanos:

Docente;

Alunos;

Materiais:

Computador;

Aparelhagem sonora;

Papel e caneta;

Avaliação

Observação participativa e direta com registo em grelha de observação;

Bibliografia

Musical, A. P. (20 de janeiro de 2023). *Canção à espera de palavras*. Obtido de Cantar Mais: [Ministério da Educação \(2010b\). Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Vol. II. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação \(2001\). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Departamento de Educação Básica.](https://www.cantarmais.pt/pt/cancoes/autor/cancao/cancao-a-espera-de-palavras-rodrigo-leao/Ministério da Educação (2010a). Programa de Educação Musical 2o ciclo, Vol. I. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.</p></div><div data-bbox=)

Ministério de Educação. (1991). Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo: Vol. I. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf

Canção à espera de palavras Música - Rodrigo Leão

$\text{♩} = 160$

1. _____
3. _____

1. _____
3. _____

2. _____
4. _____

2. _____
4. _____

2. _____
4. _____

© cantarmais.pt

Anexo 6 – Partitura da melodia da “Canção à espera de palavras”

Canção à espera de palavras

Um amigo é um bem
Que todos queremos terE aventuras viver

Os amigos são estrelas
Que guião o caminho
Nunca estarei sozinho

Refrão

Basta acreditar
Podes confiar
Esta amizade
Não vou largar
E vou lá estar
Até ao fim
Contigo irei
Basta só acreditar
Podes sempre confiar

Não há nada no mundo
Como um ombro amigo
Vou estar sempre contigo

Contigo vou brincar
A ti vou ajudar
Eu vou sempre t'amar

Refrão

Planificação da aula

Estágio no 2.º ciclo do Ensino Básico – Escola Básica e Secundária de Macedo Cavaleiros					
Supervisor Institucional		Supervisor Cooperante		Estagiário	
Vasco Alves		Natália Lourenço		Diana Câmara	
Turma	Sala	Horário	Duração	Aula n.º	Data
6.ºD	B12	16:15 - 18:00	90'	8/9	09/03/2023

Tema

A criatividade musical como meio de consciencialização para a ação climática, através do estudo das emoções.

Sumário

Trabalhar a melodia com a letra que foi escrita pelos alunos;
Aprender a tocar a música nos xilofones e com ritmos corporais;

Conteúdos

Ritmo, Dinâmica, Forma, Altura.

Competências Essenciais

Experimentação e criação: Compor peças musicais com diversos propósitos, combinando e manipulando vários elementos da música (altura, dinâmica, ritmo, forma, timbres e texturas), utilizando recursos diversos (voz, corpo, objetos sonoros, instrumentos musicais, tecnologias e software).

Interpretação e Comunicação: Cantar, a solo e em grupo, a uma e duas vozes, repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal. Tocar diversos instrumentos acústicos e electrónicos, a solo e em grupo, repertório variado, controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica, com progressiva destreza e confiança.

Apropriação e reflexão: Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em peças musicais de épocas, estilos e géneros musicais diversificados.

Competências Específicas

Interpretar e reconhecer diferentes padrões rítmicos e melódicos;
Música de conjunto;

Competências Transversais

Partilha e discussão de ideias com os colegas;
Trabalhar em grupo;
Respeito pelas opiniões dos colegas;

Metodologia/Situações de Aprendizagem

O docente ensina a letra com a melodia para a turma inteira em padrões frásicos musicais (frase a frase musical), (10 minutos);
De seguida é ensinado os padrões rítmicos corporais, e juntar esses padrões com o canto da música (30 minutos);
Ensino das sequências melódicas feitas nos xilofones, sendo que uma parte da turma irá cantar e fazer os ritmos corporais e a outra parte irá tocar nos xilofones. Juntar esta aprendizagem o que foi aprendido anteriormente. Ao longo da aula os alunos irão trocar de instrumento, para assim todos vivenciarem e tocarem todos os instrumentos (40 minutos);
Um ou dois alunos, à escolha do professor, irá mostrar à turma uma música do seu gosto pessoal (10 minutos);

Recursos materiais

Humanos:

Docente;
Alunos;

Materiais:

Computador;
Aparelhagem sonora;
Papel e caneta;
Instrumentos Orff;

Avaliação

Observação participativa e direta com registo em grelha de observação;

Bibliografia

Ministério da Educação (2010a). Programa de Educação Musical 2o ciclo, Vol. I. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010b). Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Vol. II. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério de Educação. (1991). Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo: Vol. I. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf

Os Oceanos

Há tanto mar
E tanto céu
Tanto azul
P´ra eu navegar
Um oceano imenso
Para eu explorar

Tanto lixo
Tanto poluição
Isto afeta o coração
Mais parece o
Fim do mundo

Ah, ah ah ah
Aaah

Peixes e algas
Habitam
Mas há muito lixo no mar
Mais parece uma lixeira
O que fazer?

Vamos todos reciclar
Vamos todos ajudar
Já chega de tanto lixo
No nosso mar

É um imeno Oceano
Com um largo horizonte
É o Oceano
Vamos reciclar

Vamos parar de poluir
Metem o lixo no contentor
O Oceano
Precisa de nós

E tanto céu
Tanto azul
P´ra eu navegar
Um oceano imenso
Para eu explorar

Tanto lixo
Tanto poluição
Isto afeta o coração
Mais parece o
Fim do mundo

Ah, ah ah ah
Aaah

Vamos todos parar de poluir

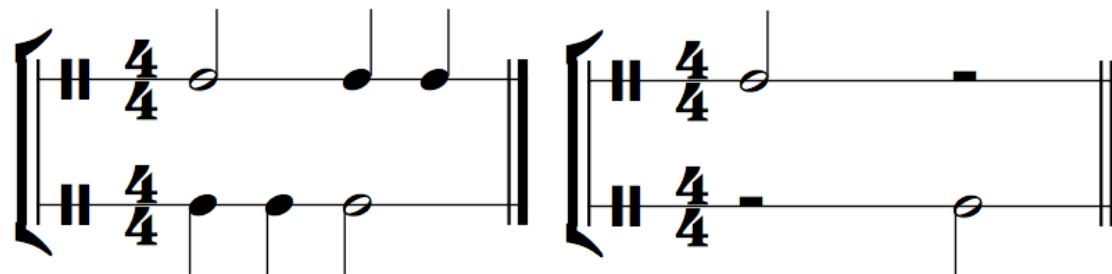
Anexo 9 – letra escrita pelos alunos para o Projeto Musical Educativo A.:2018

Musical notation for the first system, featuring a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The melody consists of three quarter notes: F#4, G4, and A4. The first note has a dynamic marking of *f* and an accent (>). The second note has a dynamic marking of *p*. The bass line consists of three quarter notes: F#3, G3, and A3. The first note has a dynamic marking of *p*, and the second note has a dynamic marking of *f* with an accent (>).

Musical notation for the second system, featuring a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The melody consists of a quarter note F#4 followed by a whole rest. The bass line consists of a whole rest followed by a quarter note A3.

Musical notation for the third system, featuring a treble clef, a key signature of one sharp (F#), and a 4/4 time signature. The melody consists of three quarter notes: F#4, G4, and A4. The bass line consists of three quarter notes: F#3, G3, and A3.

Musical notation for the fourth system, featuring a grand staff with two staves. The key signature is one sharp (F#) and the time signature is 4/4. The top staff has a melody of three quarter notes: F#4, G4, and A4. The first note has a dynamic marking of *f* and an accent (>), and the second note has a dynamic marking of *p*. The bottom staff has a bass line of three quarter notes: F#3, G3, and A3. The first note has a dynamic marking of *p*, and the second note has a dynamic marking of *f* with an accent (>).



Anexo 10 – Plano forma da música utilizada no Projeto Musical Educativo A.:2018

8

Flauta de bisel

Xilofone Orff Soprano

Xilofone Orff Alto

Xilofone Orff Baixo

Clavas

Bongós

5

Fl. Bs.

Xi.O.S

Xi.O.A

Xi.O.B

Wd. Bl.

Bon.

Anexo 11 – Partitura da introdução tocada por instrumentos Orff

Estágio no 2.º ciclo do Ensino Básico – Escola Básica e Secundária de Macedo Cavaleiros					
Supervisor Institucional		Supervisor Cooperante		Estagiário	
Vasco Alves		Natália Lourenço		Diana Câmara	
Turma	Sala	Horário	Duração	Aula n.º	Data
6.ºD	B12	16:15 - 18:00	90'	10	16/03/2023

Tema

A melodia.

Sumário

Exercício rítmico-corporal;
 Término das apresentações das letras escritas pelos alunos;
 Trabalhar a melodia;

Conteúdos

Altura; Ritmo; Forma; Dinâmica.

Competências Essenciais**Experimentação e criação**

Improvisar peças musicais, combinando e manipulando vários elementos da música (timbre, altura, dinâmica, ritmo, forma, texturas), utilizando múltiplos recursos;

Interpretação e comunicação:

Tocar diversos instrumentos acústicos em grupo controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica, com progressiva destreza e confiança;

Competências Específicas

Ativar o corpo ritmicamente;
Trabalhar a melodia;

Competências Transversais

Partilha e discussão de ideias com os colegas;
Trabalhar em grupo;
Interajuda;

Metodologia/ Situações de Aprendizagem

A aula começa com um pequeno aquecimento rítmico, em que cada aluno faz uma sequência rítmica e os restantes colegas têm de repetir. (10 minutos);
Os grupos que não apresentaram as suas músicas iram mostrar à turma as suas letras (10 minutos);
Partilha de ideias e opiniões, em conjunto, sobre o trabalho realizado (10 minutos);
Aprender o arranjo musical da música “A Machadinha” de Gilberto Costa:
Os discentes, com a ajuda do docente, analisam, visualmente a partituras: compasso e leitura das notas musicais e leitura Kodály (20 minutos);
Os discentes, com a ajuda do docente, começam a tocar progressivamente a música na flauta de bisel – de 4 em 4 compassos (20 minutos)
Docente ensina junção da letra com a melodia da música (10 minutos);
Um aluno mostra à turma uma música do seu gosto pessoal (5 minutos);

Recursos materiais

Humanos:

Docentes;
Discentes;

Materiais:

Computador;
Colunas;
Flauta de bisel;

Avaliação

Observação participativa e direta com registo em grelha de observação;

Bibliografia

Ministério da Educação (2010a). Programa de Educação Musical 2o ciclo, Vol. I. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010b). Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Vol. II. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério de Educação. (1991). Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo: Vol. I. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf

Am E Am

Flauta de Bisel Alto
 Ah, ah, ah, mi-nha ma - cha - di - nha Quem te pôs a mão sa-ben-do que'és mi - nha?

Xilofone Orff Soprano

Xilofone Orff Alto

Xilofone Orff Baixo

Metalofone Orff Soprano

Clavias

Estalos com os dedos

6 Am E Am

Fl. be A
 Sa - ben - do que'és mi - nha, tam-bém eu sou tu - a. Sai - ta ma - cha - di - nha, prò mei - o da ru - a.

Xi.O.S

Xi.D.A

Xi.O.B

Met. S. Orff

Cx. Ch.

Es. Dedos

Anexo 13 – Partitura trabalhada em sala de aula com os alunos, com inserção da letra.

Estágio no 2.º ciclo do Ensino Básico – Escola Básica e Secundária de Macedo Cavaleiros					
Supervisor Institucional		Supervisor Cooperante		Estagiário	
Vasco Alves		Natália Lourenço		Diana Câmara	
Turma	Sala	Horário	Duração	Aula n.º	Data
6.ºD	B12	16:15 - 18:00	90'	15	04/05/2023

Tema

A melodia.

Sumário

Exercício rítmico-corporal;
 Término das apresentações das letras escritas pelos alunos;
 Trabalhar a melodia;

Conteúdos

Altura; Ritmo; Forma; Dinâmica.

Competências Essenciais

Experimentação e criação

Improvisar peças musicais, combinando e manipulando vários elementos da música (timbre, altura, dinâmica, ritmo, forma, texturas), utilizando múltiplos recursos;

Interpretação e comunicação:

Tocar diversos instrumentos acústicos em grupo controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica, com progressiva destreza e confiança;

Competências Específicas

Ativar o corpo ritmicamente;
Trabalhar a melodia e harmonia, intervalos e ritmo;

Competências Transversais

Trabalhar em grupo;
Interajuda;
Desenvolver a capacidade de atenção;

Metodologia/ Situações de Aprendizagem

A aula começa com um pequeno aquecimento rítmico, em que o docente faz uma sequência rítmica e os discentes têm de repetir. (5 minutos);
O docente distribui pelos alunos a partitura da música “Danza Medieval” e começa por explicar/perguntar aos alunos a mesma: o compasso; quais os instrumentos que fazem a melodia e quais os que fazem a harmonia; o porquê de os instrumentos da percussão terem uma base de escrita diferente (10 minutos);
De seguida, os docentes, juntamente com os alunos, fazem a leitura rítmica com pulsação e, depois, fazem a leitura da melodia (5 minutos);
Seguidamente os alunos interpretam a melodia na flauta de forma cumulativa, ou seja, de dois em dois compassos (10 minutos);
Após os alunos dominarem a melodia na flauta, o docente junta os restantes instrumentos, faseadamente, expondo sempre a sua execução à turma toda (40 minutos);
Depois de estarem todos os instrumentos aprendidos pelos alunos fazer a interpretação final (5 minutos);
Para terminar a aula o professor faz um pequeno quiz online aos alunos, sobre a música que trabalharam na aula (10 minutos).
Para finalizar a aula o docente e os discentes fazem uma pequena reflexão sobre a aula (5 minutos).

Recursos materiais

Humanos:

Docentes;
Discentes;

Materiais:

Computador;
Projetor;
Instrumentos de sala de aula/Orff;

Avaliação

Observação participativa e direta com registo em grelha de observação;

Bibliografia

Ministério da Educação (2010a). Programa de Educação Musical 2o ciclo, Vol. I. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010b). Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Vol. II. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Ministério de Educação. (1991). Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo: Vol. I. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf

Danza Medieval

Trans. Ana Music

The musical score is for a piece titled "Danza Medieval" in 2/4 time. It consists of seven staves. The first three staves (Flauta de bisel, Metalofone, and Xilofone Orff Soprano) use a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The fourth staff (Xilofone Orff Alto) uses a treble clef and a key signature of one sharp. The fifth staff (Xilofone Orff Baixo) uses a treble clef and a key signature of one sharp. The sixth staff (Triângulo) uses a percussion clef and a key signature of one sharp. The seventh staff (Tamborim) uses a percussion clef and a key signature of one sharp. The score includes a repeat sign at the end of each staff.

Anexo 15 – Partitura trabalhada em sala de aula com os alunos

Planificação de aula

Estágio no 2.º ciclo do Ensino Básico – Escola Básica e Secundária de Macedo Cavaleiros					
Supervisor Institucional		Supervisor Cooperante		Estagiário	
Vasco Alves		Natália Lourenço		Diana Câmara	
Turma	Sala	Horário	Duração	Aula nº	Data
6.ºD	B12	16:15 - 18:00	90'	15	04/05/2023

Tema

Intervalos, acordes e síncopas,

Sumário

Intervalos, acordes e síncopas;
Música “Funga Alafia”.

Conteúdos

Altura;
Ritmo;
Forma;
Dinâmica.

Competências Essenciais

Apropriação e reflexão:

Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em peças musicais de épocas, estilos e géneros musicais diversificados.

Utilizar, com crescente domínio, vocabulário e simbologias para documentar, descrever e comparar diversas peças musicais.

Competências Transversais

Partilha e discussão de ideias com os colegas;

Trabalhar em grupo;

Interajuda;

Metodologia/ Situações de Aprendizagem

Terminar de explicar o que são intervalos, e através dos intervalos harmónicos explicar os acordes (30 minutos);

Ensinar a música de origem africana “Funga Alafia” (arranjo de Gilberto Costa): ensinar o ritmo, depois a letra e em seguida a melodia (30 minutos);

Explicar, através da partitura, o que é a síncopa (20 minutos);

Um discente apresenta uma música do seu gosto pessoal à turma (5 minutos).

Recursos Materiais

Humanos:

Docentes;

Discentes;

Materiais:

Computador;

Colunas;

Instrumentos de sala de aula/Orff;

Caderno;

Avaliação

Observação participativa e direta com registo em grelha de avaliação.

Bibliografia:

Ministério da Educação (2010a). Programa de Educação Musical 2o ciclo, Vol. I. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2010b). Programa de Educação Musical: Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Vol. II. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais. Lisboa: Departamento de Educação Básica.

Funga alafia Tradicional africana
Arr. Gilberto Costa

The musical score is written in 4/4 time with a tempo marking of quarter note = 114. It consists of two staves: a vocal line and a piano accompaniment line. The key signature has one sharp (F#). The score is divided into two main sections, each marked with a '4' above the staff. The lyrics are: 'Fun-ga a - la - fi - a a - she a - she Fun-ga a - la - fi - a a - she a - she'. The second section includes first, second (D.C.), and third endings. The piano accompaniment features a steady rhythmic pattern with eighth and sixteenth notes.

Fun-ga a - la - fi - a a - she a - she Fun-ga a - la - fi - a a - she a - she

Fun-ga a - la - fi - a a - she a - she Fun-ga a - la - fi - a a - she a - she she she

Fun-ga a - la - fi - a a - she a - she Fun-ga a - la - fi - a a - she a - she

Fun - ga fun - ga Fun-ga fun - ga Fun - ga fun - ga Fun - ga a - la - fi - a

Anexo 17 - Partitura trabalhada em sala de aula com os alunos, com inserção de letra



Self Report

Gênero: Masculino ___ Feminino ___

Idade: _____

Ano e turma: _____

Gostaste da atividade realizada ao longo das últimas aulas? Porquê?

Gostarias de a repetir? Porquê?

Achas que é importante realizar este tipo de atividades nas aulas de Educação Musical? Porquê?

Como serias se fosses professor de Educação Musical?

Anexo 19 – Questionário n.º2



Género: Masculino ___ Feminino ___

Idade: _____

	Sim	Não	Talvez
Achaste importante terem sido os alunos a tocarem uma música escolhida por eles próprios?			
Achaste importante terem sido os alunos a escreverem uma letra sobre o respetivo tema?			
Com esta experiência achas que conseguiste aprender novos conteúdos musicais?			
Gostavas de continuar a fazer experiências deste tipo no futuro?			

