

**Prática de Ensino Supervisionada em Ensino  
de Educação Musical no Ensino Básico**

**Pedro Duarte Fonseca da Silva Caetano**

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

Orientador:

**Maria Isabel Ribeiro de Castro**

**Bragança**

**2017**





## **DEDICATÓRIA**

Dedico este relatório aos meus avós: José e Nair

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço aos meus pais por tudo que têm feito por mim e por me apoiarem sempre em tudo.

À professora Isabel Castro por tudo, pela sua disponibilidade e sobretudo pela sua amizade.



## RESUMO

Este relatório tem como base relatar e fundamentar as práticas pedagógicas implementadas ao longo da minha Prática de Ensino Supervisionada, durante o ano letivo de 2016/2017 na Escola Paulo Quintela, em Bragança. Pude observar, durante o período dedicado ao conhecimento do contexto escolar, que os alunos apresentavam défice de experiências práticas na Educação Musical que promovessem a criatividade. Para colmatar o problema detetado, reforcei a minha numa prática ativa e na análise da revisão literária com enfoque a várias pedagogias e abordagens musicais de referência. Deste modo e, assente numa panóplia de autores, tais como Edgar Willems, Christopher Azzara, John Paynter, Murray Shaffer, Zoltan Kodaly, Jos Wuytack, entre outros entendi que a minha prática e experiência profissional fosse baseada nas suas filosofias. A minha atenção recaiu ainda em Carl Orff, cuja abordagem *Orff-Schulwerk*, se tornou o enfoque da minha atuação para explorar, a partir de experiências musicais, a criatividade dos alunos. A metodologia seguida procurou acentar numa Investigação-Ação em Educação Musical, no sentido de uma atitude sempre em crescendo para a construção de uma prática e experiências musicais profícuas.

**Palavras-Chave:** Educação Musical, abordagem *Orff-Schulwerk*, criatividade, vivência musical



## **ABSTRACT**

This report intends to report and to base the pedagogical practices implemented throughout my Supervised Teaching Practice, during the academic year 2016/2017 at the Paulo Quintela Basic School in Bragança. During the period dedicated to the knowledge of the school context, I could observe that the target students had a lack of practical experiences in music education that promoted creativity. In order to overcome the problem, I reinforced mine in an active practice and in the analysis of the literary revision with a focus on several pedagogies and reference musical approaches. Thus, based on a number of authors, such as Edgar Willems, Christopher Azzara, John Paynter, Murray Shaffer, Zoltan Kodaly and Jos Wuytack, among others, I understood that my practice and professional experience was based on his philosophies. My attention fell on Carl Orff, whose Orff-Schulwerk approach became the focus of my performance to explore, from musical experiences, the creativity of students. The methodology followed sought to emphasize a Research-Action in Music Education, in the sense of an ever-growing attitude towards the construction of a practice and fruitful musical experiences.

**Key Words:** Musical Education, Orff-Schulwerk, approach, creativity, musical experience

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EM – Educação Musical

ESE-IPB – Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança

IA – Investigação-Ação

OS – *Orff-Schulwerk*

PES – Prática de Ensino Supervisionada



## ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO I – ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA E CARATERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS.....	21
1.1 Caracterização da escola.....	23
1.2 Caracterização das turmas.....	24
1.2.1 Turma 5º E.....	24
1.2.2 Turma 6ºE.....	25
1.3 Caracterização das salas de aula.....	26
1.3.1 Sala EM1.....	26
1.3.2 Sala EM2.....	26
CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO E CONCRETUAL.....	28
2.1 Ser Professor.....	28
2.2 Lecionar Educação Musical.....	29
2.3 Planificação.....	31
2.4 Métodos e Abordagem Pedagógicas Musicais.....	34
2.5 Abordagem <i>Orff-Schulwerk</i> .....	40
2.5.1 <i>Música Elementar</i> .....	41
2.5.2 Instrumental Orff.....	42
2.6 Criatividade.....	43
2.6.1 Criatividade na Infância.....	46
2.6.2 Criatividade na Educação Musical.....	47
2.6.3 Propostas de atividades no âmbito da criatividade.....	48

2.6.4 Autores influêntes na criatividade.....	49
2.7 Educação Lúdica.....	52
2.7.1 Aplicação e avaliação de jogos educativos.....	53
2.7.2 Propostas no âmbito da educação lúdica.....	54
CAPÍTULO III – Metodologia.....	56
3.1 Objetivos.....	56
3.2 Defenição de metodologia.....	56
3.3 Metodologia Investigação-Ação em Educação Musical.....	57
3.4 Plano de ação.....	59
3.5 Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	60
3.5.1 Inquérito.....	60
3.5.2 Observação direta.....	60
3.5.3 Notas de campo.....	61
3.5.4 Questionário final.....	61
3.6 Análise de dados.....	62
CAPÍTULO IV – Discrição e analise dos resultados finais.....	63
4.1 Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	63
4.1.2 Turma 5º ano.....	63
4.1.3 Análise e reflexão de dados.....	70
4.1.4 Turma 6º ano.....	77
4.1.5 Análise e reflexão de dados.....	80
CONCLUSÃO.....	88
BIBLIOGRAFIA.....	89

ANEXOS.....	95
-------------	----

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Respostas a pergunta nº 1 da Ficha Diagnóstica.....	70
Tabela 2: Respostas a pergunta nº 2 da Ficha Diagnóstica.....	70
Tabela 3: Respostas a pergunta nº 3 da Ficha Diagnóstica.....	71
Tabela 4: Respostas a pergunta nº 4 da Ficha Diagnóstica.....	71
Tabela 5: Respostas a pergunta nº 1 da Ficha Diagnóstica.....	80
Tabela 6: Respostas a pergunta nº 2 da Ficha Diagnóstica.....	80
Tabela 7: Respostas a pergunta nº 3 da Ficha Diagnóstica.....	81
Tabela 8: Respostas a pergunta nº 4 da Ficha Diagnóstica.....	81

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Períodos de aulas realizadas (5º ano).....	21
Gráfico 2: Períodos de aulas realizadas (6º ano).....	22
Gráfico 3: Nº de alunos por localidade (5º ano).....	24
Gráfico 4: Nº de alunos por localidade (6º ano).....	25
Gráfico 5: Gráfico de práticas com mais sucesso segundo os alunos. (5º ano).....	76
Gráfico 6: Gráfico de práticas com mais sucesso segundo os alunos. (6º ano).....	86

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Escola EB 2,3 Paulo Quintela.....	23
Figura 2: Pavilhão C.....	23
Figura 3: Murray Shaffer.....	35
Figura 4: Zoltan Kodaly.....	36
Figura 5: Edgar Willems.....	36
Figura 6: Jos Wuytack.....	38
Figura 7: Carl Orff.....	38
Figura 8: Edwin Gordon.....	39
Figura 9: Instrumental Orff.....	43
Figura 10: John Paytner.....	50
Figura 11: Christopher D. Azzara.....	52
Figura 12: Ciclo de Investdção-Ação.....	58

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: «Sala de Educação Musical EM1».....	95
Anexo 2: «Sala de Educação Musical EM2».....	95
Anexo 3: «Ficha Diagnóstica».....	96
Anexo 4: «Questionário Final».....	97
Anexo 5: «Roda Orfeana».....	98
Anexo 6: «Manus Digitorum».....	98
Anexo 7: «Don't You Worry Child».....	99
Anexo 8: «Não Faço Questão».....	100
Anexo 9: «Sakura».....	100
Anexo 10: «Três Animais Simpáticos».....	101
Anexo 11: «Vem Bater o Pé».....	101
Anexo 12: «Não se me dá que vindimem».....	102
Anexo 13: «O Milho da Nossa Terra».....	102
Anexo 14: «Oh Rama, O Que Linda Rama».....	103
Anexo 15: «Canta-se o fado».....	104
Anexo 16: «Lento».....	105
Anexo 17: «Get Luck».....	106
Anexo 18: «Única Mulher».....	107
Anexo 19: «Cheerleader».....	108
Anexo 20: «Jogo dos Cartões».....	109

Anexo 21: « Hino da Alegria».....	110
Anexo 22: «Um passeio de Comboio».....	111
Anexo 23: «Tuesday».....	112
Anexo 25 : « Papagaio Louro».....	112
Anexo 25 : «Sem Titulo».....	113
Anexo 26: «A Flautinha».....	113
Anexo 27: « Le Conte».....	114
Anexo 28: «Harmonia».....	114
Anexo 29: «Tibuli».....	115
Anexo 30: «Borboleta Colorida».....	115
Anexo 31: «Cenário Musical».....	116

## INTRODUÇÃO

Este Relatório tem como objetivo relatar, expor, analisar e por fim refletir sobre as experiências e práticas implementadas no 2º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Educação Musical, no ano letivo de 2016/2017.

O presente Relatório tem como fundamento uma problemática encontrada na disciplina de educação musical, foi nomeada a problemática relativamente à falta de vivência musical dos alunos, sendo expostos a aulas mais teóricas. Para fundamentar as práticas implementadas foram escolhidas diversas abordagens pedagógicas, com principal acentuação na abordagem *Orff-Schulwerk*, saliantando mais o conceito da criatividade. Também foram escolhidas mais linhas de pensamento pedagógicas tais como as de Zoltan Kodaly, Christopher Azzara, John Paynter, Murray Shaffer, Jos Wuytack e Edgar Willems. Estas abordagens pedagógicas musicais têm como principal objetivo oferecer uma série de atividades onde os alunos possam realmente viver a música, usufruir do que a música nos tem para oferecer, e assim afastando-os de aulas expositivas onde a opinião do aluno é quase inválida, estando assim, exposto a um conjunto de práticas que segundo várias opiniões apresentadas não serão as mais produtivas e benéficas para com os alunos.

Das várias linhas metodológicas existentes, foi escolhida para este caso a metodologia Investigação-Ação, que tem como seu objetivo principal fundamentar, entender, melhorar e resolver alguma prática menos correta ou mesmo tentar resolver uma problemática apresentada.

O Relatório divide-se em quatro capítulos, o primeiro apresenta o estabelecimento de ensino onde se realizou a Prática Ensino Supervisionada e também turmas onde foram implementadas as práticas educativas, no segundo capítulo pode-se observar o Quadro Teórico e Conceptual relativamente sobre a profissão do professor, lecionar disciplina de Educação Musical e planificar, também neste mesmo capítulo pode-se observar as várias pedagogias musicais e fundamentações de autores/pedagogos utilizadas.

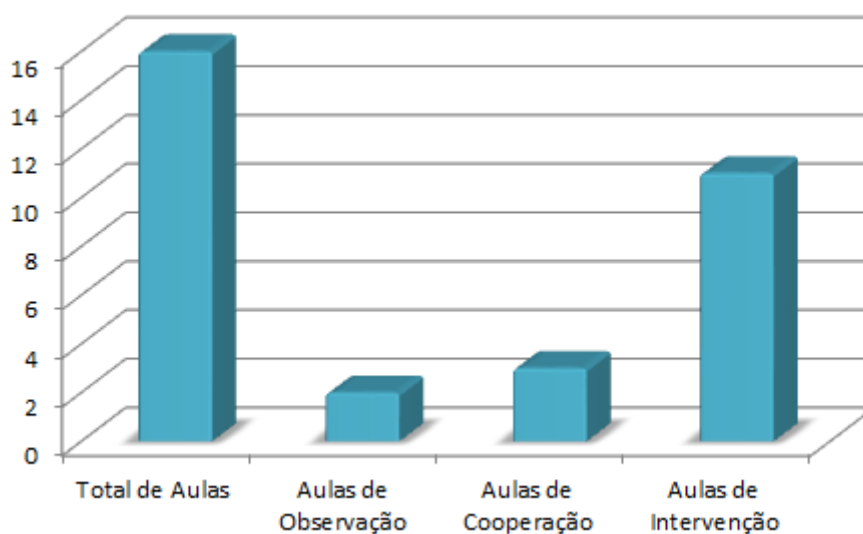
O capítulo três é constituído pela fase metodológica escolhida para realização e fundamentação da PES. E por último finaliza com a exposição de práticas realizadas, exposição de resultados e reflexão.

## CAPÍTULO I – ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA E CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada no 2º ciclo do ensino básico (5º e 6º anos) no estabelecimento de ensino EB 2,3 Paulo Quintela na cidade de Bragança, e foi dividida em três fases: observação, cooperação e intervenção.

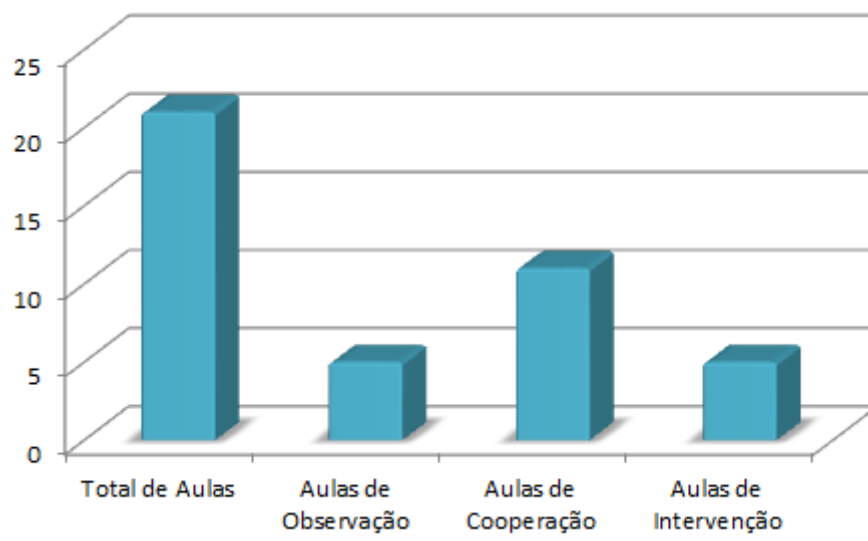
A PES no 5º ano de escolaridade realizou-se entre os períodos de 6 de Janeiro de 2017 e 31 de Março de 2017 (Gráfico 1. Calendarização da PES), sendo que foram cumpridas 16 sessões de aulas: duas aulas de observação, três de cooperação e onze de intervenção. Abaixo encontra-se gráfico pode-se observar um

**Gráfico 1:** Períodos de aulas realizadas



No 6º ano de escolaridade a PES realizou-se entre as datas de 6 Janeiro de 2017 e 9 de Junho de 2017 (Gráfico 2. Calendarização da PES) , foram realizadas 21 sessões de aulas onde: cinco foram de observação, onze de cooperação e cinco de intervenção.

**Gráfico 2:** Periodos de aulas realizadas



## 1.1- Caracterização da Escola

A escola Básica 2,3 Paulo Quintela é uma instituição de ensino público, encontra-se na cidade de Bragança, mais propriamente, situada entre a Avenida General Humberto Delgado e a Rua Bragança Paulista.

Este organismo iniciou a sua atividade na época de 1983/84 trabalhando como escola preparatória, contendo apenas o 5º e 6º anos de escolaridade. Em 1991 a oferta letiva foi prolongada até 7º ano e, no dia 1 de Setembro de 1997, passou a ser designada Escola Básica 2,3 estendendo-se ao 9º ano de escolaridade. No ano letivo de 2013/1014 esta escola ficou agregada ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia passando apenas a oferecer os 5º e 6º anos de escolaridade.

A escola Básica 2,3 Paulo Quintela conta com aproximadamente 70 funcionários sendo que 25 pertencem ao corpo docente e 45 pertence ao corpo não docente. A escola (Fig.1<sup>1</sup>) é formada por espaços interiores e exteriores contendo no seu exterior espaços verdes, campos desportivos e espaços de lazer onde os alunos poderão descontraír nos horários de intervalo, já nos espaços interiores são constituídos por quatro pavilhões. O pavilhão A é destinado à Educação Visual e Tecnológica e Ciências da Natureza, o pavilhão B é destinado à área dos professores, biblioteca, auditório e também possui salas de aula, o pavilhão C (Fig.2<sup>2</sup>) é destinado aos serviços administrativos e onde se encontra as duas salas de música a EM1 e EM2, o bar, e a cantina da escola, e por último o pavilhão D que é o pavilhão desportivo onde as crianças praticam as suas aulas de educação física.



**Figura 1:** Escola EB 2,3 Paulo Quintela



**Figura 2:** Pavilhão C

<sup>1</sup> Escola EB 2,3 Paulo Quintela

<sup>2</sup> Pavilhão onde se situam as duas salas de música

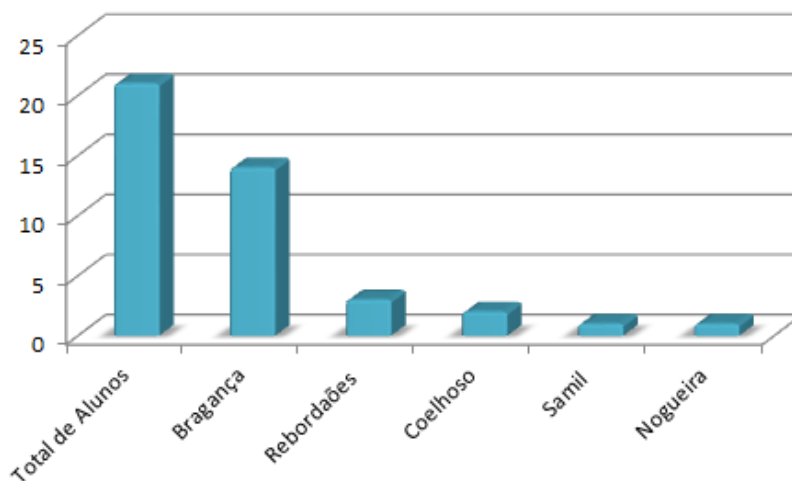
## 1.2- Caracterização Das Turmas

### 1.2.1 – Turma 5ºE

A turma E do 5º ano de escolaridade da escola EB 2,3 Paulo Quintela é composta por vinte e um alunos sendo que doze são do sexo feminino e nove do sexo masculino, não contendo alunos repetentes e onde também existia dois alunos com Necessidades Educativas Especiais devido ao um atraso do desenvolvimento motor, mas não sendo dois casos muito acentuados, estes alunos conseguiam tal como os restantes colegas participar com normalidade nas atividades propostas.

Nesta turma a maioria dos alunos vivem na cidade de Bragança e a outra parte de alunos vivem em aldeia nas redondezas de bragança, aldeias tais como Coelhooso, Rebordões, Samil e Nogueira. Apenas quatro dos alunos possuíam o benefício do apoio social escolar. A grande maioria dos alunos desloca-se para a escola através do transporte dos encarregados de educação, e uma pequena minoria desloca-se no autocarro escolar.

**Gráfico 3:** Nº de alunos por localidade.



Os alunos mostravam interesse nas atividades propostas, eram muito colaborativos e ativos. Quando feita alguma questão na sala de aula, os alunos levantavam logo o braço com um sinal que queriam participar. Quando muito ocasionalmente os alunos tinham

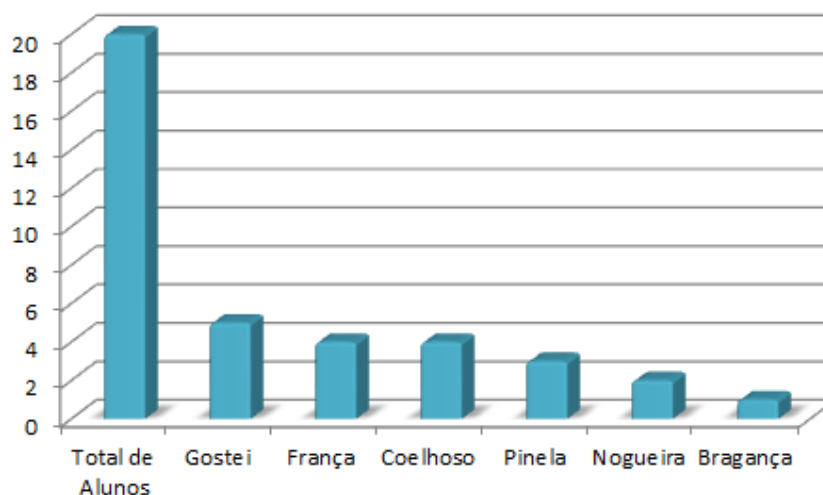
trabalhos de casa, eles realizavam as tarefas sem problemas. Pode dizer-se que era uma turma bastante motivada e acostumada a boas práticas educativas implementadas pelo professor cooperante.

### 1.2.2 – Turma 6ºE

A turma do 6º E da escola EB 2,3 Paulo Quintela é composta por vinte alunos sendo sete do sexo feminino e treze do sexo masculino. A turma possui dois alunos repetentes e nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais.

A maioria dos alunos são oriundos de aldeias das redondezas da cidade de Bragança tais como: Gostei, França, Coelhoso, Pinela. A maioria destes alunos deslocam-se para a escola de autocarro e apenas dois alunos vão para a escola através do transporte dos pais.

**Gráfico 4:** Nº de alunos por localidade.



Durante o período de observação da turma do 6º ano percebi que os alunos eram poucos participativos e pouco ativos e só quando as aulas eram mais práticas, a atuação deles alterava.

Durante o tempo de observação compreendi que estava perante um desafio para alterar algumas práticas letivas e assim motivar os alunos para diferentes experiências. Pude também observar a existência de um aluno que frequenta a Banda Filarmónica de Pinela e o seu instrumento é trompete. Esta turma mostrava-se bastante curiosa em relação ao manuseamento do instrumental Orff, pois afirmavam que obtiveram poucas oportunidades de manusear os diversos instrumentos Orff.

### **1.3- Caracterização Das Salas De Aula**

#### **1.3.1- Sala EM 1**

A sala de música EM1<sup>3</sup> é uma sala é a sala onde foi realizada a PES na turma do 5º ano, que se pode dizer que tem muito boas condições mas para turmas em que tenham poucos elementos, a disposição da sala nem sempre é da mesma maneira, pois cada professor tem a oportunidade de colocar as mesas e cadeiras a sua maneira, conforme o tipo de atividades a desenvolver. A sala EM1 está equipada com computador, retroprojektor, dois quadros de lousa iluminados dois quais um é um quadro com pautas musicais.

Também fazendo parte desta sala existe um anexo ao lado onde contém os materiais de educação musical tais com: laminas de madeira e metal de alturas diferentes, instrumentos de peles, acessórios de percussão, instrumentos de cordas, sintetizador e mesa de som.

#### **1.3.2- Sala EM 2**

A sala EM2<sup>4</sup> é o espaço onde foi realizada a PES na turma do 6ºE, desta sala pode-se dizer que é algo limitada, pois, é um espaço curto mesmo para turmas de pequena dimensão, não tem espaço para se colocar as mesas à disposição do professor, limitando assim algumas práticas educativas.

---

<sup>3</sup> Cf. Anexo 1

<sup>4</sup> Cf. Anexo 2

Esta sala mesmo com algumas limitações esta equipada com computador, dois quadros de lousa iluminados sendo que um deles estava equipado com pautas musicais, um retroprojeter (não funcional).

Tal como acontece na sala EM1, esta sala EM2 contém uma porta que liga ao anexo onde existem vários instrumentos musicais já acima referidos.

## CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL

### 2.1- Ser Professor

Para percebermos a relação que deve existir entre professor e aluno é fulcral perceber o que é ser professor. Segundo o Dicionário Básico da Língua Portuguesa da Porto Editora Ano de Edição 2012, o professor é alguém que ensina uma ciência, arte, técnica ou outro conhecimento. Para o exercício dessa profissão, exige-se qualificações académicas e pedagógicas de forma a saber transmitir/ensinar a matéria de estudo da melhor forma possível ao aluno. No meu ponto de vista diria que para se ser professor, as qualidades humanas são um factor importante nesta equação.

Desde muito cedo o papel do professor é assumido como um papel muito importante na sociedade. Esta é das profissões mais antigas, sendo reconhecida como pilar base para as restantes profissões. Platão, na sua obra “A República<sup>5</sup>”, já destacava o papel fundamental do professor na formação de cidadãos. É na Grécia Clássica que surge o conceito de cidadania e associado a este conceito estavam um conjunto de direitos e deveres implícitos numa vida em sociedade. O professor antes de ser professor também é uma pessoa, como afirma Abraham (1984:146): “Cada pessoa é original e única, cada pessoa deve ser aceite pelo que ela é.”. Partindo desta lógica, pode-se pensar no professor como um ser com uma individualidade física e espiritual que se liga ao aluno, pois, de acordo com o mesmo autor não há pessoa sem os outros, sem comunicação com os outros, sem adesão a projetos comuns (Abraham 1984).

O professor não tem só o dever de transmitir conhecimento mas também o dever de formar pessoas capazes de serem responsáveis na sociedade onde se encontra. De transmitir alguns valores fundamentais da cidadania, formar pessoas que não só sabem apenas trabalhar individualmente mas também conseguem integrar-se num grupo de trabalho. Para reforçar esta ideia Fullan, e Hargreaves (2000) observam que os professores têm uma das maiores influências na vida e no desenvolvimento de muitas crianças. Creio pois que o professor desempenha um papel-chave na formação das gerações futuras e por esta razão uma boa formação a diferentes níveis é fulcral para o desempenho desta atividade.

---

<sup>5</sup> “A República”, é uma famosa obra escrita pelo filósofo Platão na Grécia Antiga em I.V a. C.

## 2.2- Lecionar Educação Musical

Até a data de 1997, a lei permitia lecionar a disciplina de Educação Musical a indivíduos que possuíssem o diploma de oitavo grau do Conservatório de Música de Lisboa, Conservatório de Música do Porto e Instituto Gregoriano de Lisboa, e ainda a pessoas que não possuindo diploma apresentassem currículo profissional relevante na área da música. Após a revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>6</sup> são criadas licenciaturas e mestrados não só em música mas também em outras expressões das artes. Com estas mudanças, acontecidas ao longo do tempo, no sistema educativo significa também a carreira docente sofre alterações, quer na necessidade de mais formação e habilitação, quer na situação profissional. Deste cenário resulta, em certa medida, como afirma João Cunha (2015:71): “Num panorama de permanentes avanços e recuos numa das áreas prioritárias de desenvolvimento de um país – a Educação -, é essencial ter-se a noção de que ser-se educador é um desafio permanente”.

Do autor Willems (1970) retira-se que devido ao ritmo, melodia e harmonia, a música tem o dom de desenvolver certos aspetos que só podem ser desenvolvidos pela música e alguns desses aspetos serão o aumento do nível cultural, oferece prazer e alegria ao ouvinte ou executante. Das palavras de Silva (2012) a música é uma área que pode desenvolver outras áreas do ensino, sendo que com a música torna-se mais fácil o aluno compreender as transformações e contextos socioculturais. Na disciplina de educação musical Erzsébet Szönyi (1976) defende que o canto deve ser visto como uma importante ferramenta na educação musical promovendo o grupo em que se está integrado, homogeneizando as participações e favorecendo a memorização da informação, das palavras de Silva (2012) retira-se que o aluno ao cantar músicas, está a desenvolver a linguagem e a capacidade verbal. Para reforçar esta ideia da importância

---

<sup>6</sup>Artigo 12, a) 6 - A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegure formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada. (DIÁRIO DA REPÚBLICA - I SÉRIE-A - N.º 217 – 19/9/1997)

do canto na disciplina de Educação Musical, no Séc. IV a.C. na Grecia Antiga, Platão recomendou o canto na educação infantil, o que na minha opinião me parece importante porque se alia o movimento e pode contribuir para fomentar a criatividade. Ainda no entender de Platão, a música e o ritmo penetrava na alma, inspirando os ideais nobres e sensíveis do ser humano. Assim se pode retirar que a disciplina de Educação Musical é de bastante importância para o desenvolvimento cognitivo e motor dos participantes.

Também na disciplina de Educação Musical Cunha (2015) defende a utilização do movimento dentro da sala de aula, segundo este autor trabalhando o movimento com os alunos que seja uma dança ou uma coreografia os alunos poderão desenvolver as suas capacidades físico-motoras, capacidades de coordenação e de raciocínio. Para reforçar esta linha de pensamento Cardoso (2013:35) citado por Silva (2012), afirma que: “ (...)a música tem a capacidade de reunir as diversas áreas do conhecimento e do saber. Quando escuta e canta, a criança desenvolve capacidades ao nível da linguagem. Quando dança e toca, explora e desenvolve a motricidade. Quando constrói instrumentos, adereços de suporte à música ou à dança, desenvolve a área plástica, bem como outras áreas de expressão artística.”. Haselbach (1989) acrescenta que a disciplina de Educação Musical deve ter a finalidade de proporcionar aos alunos a vivência musical, e nunca a formação musical, deixando a formação musical para conservatórios e academias musicais.

Neste sentido o trabalho prático e as experiências musicais podem ser realizadas antes de qualquer momento teórico de forma a que o aluno usufrua dos momentos musicais. De acordo com Maschat (1999) pode-se referir que aos alunos deve-se permitir experiências musicais vivas e ativas que o auxiliem na construção de diferentes aspetos da cognitivos.

## 2.3- Planificação

Para se entender o que é uma planificação é importante perceber o qual o significado de planificar, de várias opiniões de autores existentes, por exemplo para Zabalza (2001) planificar é definir com clareza o que se pretende do aluno ou da turma, é uma atividade que consiste em definir e sequenciar os objetivos do ensino e da aprendizagem dos alunos, determinar processos para avaliar se eles foram bem conseguidos, prever algumas estratégias de ensino/aprendizagem e selecionar recursos/materiais auxiliares. Segundo o autor Silva Barroso (2013) a planificação de aulas é um instrumento muito importante para o docente, pois, a mesma permite ao professor delinear as suas aulas de forma antecipada e progressiva. O docente, desta maneira, pode fazer uma previsão do processo e construção da aula. Parece pois importante que o agente de ensino possa fazer planificações tendo em conta as competências essenciais para a disciplina de educação musical. Na linha de pensamento do mesmo autor, a planificação é uma ferramentas auxiliar da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo ensino-aprendizagem, uma vez que permite ao docente fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação. Ainda outro autor que segue esta linha de pensamento, relativamente a defenição, Januário (1992:65), afirma que a planificação é “... um processo através do qual os professores aplicam e põem em prática os programas escolares, cumprindo sempre a importante função de os desenvolver e adaptar às condições do cenário de ensino – características da população escolar e do meio envolvente, do estabelecimento de ensino, e dos alunos das diferentes turmas...”

De acordo com o pensamento destes autores podemos afirmar que é através da planificação que o professor proporciona mais situações educativas aos alunos, não há perdas de tempo, confusão no espaço, errada utilização dos recursos, melhorando assim todo o processo de ensino-aprendizagem, e o seu próprio desempenho. Ainda assim apresentando outra linha de pensamento diferenciada das anteriormente apresentadas, das palavras de McNail (1997), pode-se afirmar que a planificação é apenas um instrumento acessível ao docente, pois a aula poderá ser complemente diferente da aula

prevista, dependendo de disposições e reações dos alunos relativamente a aula proposta pelo professor.

Para Fátima Braga (2004) existem vários tipos de planificações diferenciadas, e são elas a:

- Planificação Linear: Caracteriza-se pela definição clara e rigorosa dos objetivos que explicitam as competências que os alunos devem adquirir. Só depois é que são seleccionados os modos de ação e as atividades específicas tendo em vista alcançar as finalidades pré-determinadas.
- Planificação Não Linear: É o tipo de planificação onde os docentes devem primeiramente ter em conta as atividades, estas por sua vez produzirão resultados, uns já esperados outros não, só depois se deve pensar em sumariar e explicar essas ações atribuído-lhes metas.
- Planificação Conceptual: Tipo de planificação onde tem-se em consideração as representações prévias dos alunos sobre um determinado assunto. O docente deve valorizar essas representações próprias de cada um, aproveitando as corretas e desenvolvendo formas de alterar as erradas.
- Planificar Em Projeto: Esta forma de planificação engloba três momentos – Antes, Durante e Depois da ação. Este tipo de planificação considera uma fase para identificar o problema, outra para a formulação e resolução da problemática, e por fim a implementação e avaliação.
- Planificação de Longo Prazo: Este tipo de planificação, realiza-se no início do ano e, tem como principal objetivo selecionar e distribuir os conteúdos, tendo em vista o melhor para a escola e baseando-se nas orientações do plano curricular da escola. Nestas planificações os docentes refletem sobre as atitudes, metas e temas gerais que tenciona transmitir para os alunos.

- Planificação de Curto Prazo: Estas são as planificações que o docente disponibiliza mais atenção, é também aqui que o professor tem uma melhor percepção sobre a dinâmica do ensino/aprendizagem. Existem uma série de parâmetros práticos a ter em conta e são eles, o sumário, tipo de exercícios, materiais necessários, tempo a distribuir pelas diferentes tarefas, entre outros.

Na minha opinião uma das maiores lacunas no ensino da educação musical é a não realização de planificações por parte de alguns docentes para as suas aulas. A ausência de um guia de forma a orientar nas aulas, pode tornar a lecionação sem objetivos claros e muitas vezes impedir a opção por melhores estratégias de ensino. Mas ainda assim pode-se pensar que uma planificação é um plano podendo ser mudada ou alterado, face ao decorrer das aulas.

## 2.4 Métodos e Abordagens Pedagógicas Musicais

O recurso a diferentes métodos e pedagogias pode-se dizer se apresentam enquanto ferramentas para transmissão de conhecimento e de aprendizagem. Os métodos ativos de educação musical no ensino da música são frutos do pensamento de músicos e pedagogos que viveram desde o final do século XIX até pouco mais da metade do século XX. Esses profissionais foram os que trataram da música tradicional ocidental e os que até hoje têm abordado também outros conteúdos musicais. Das palavras de Chosky (1986) pode retirar-se que o tipo de transmissão de conhecimento através de métodos e pedagogias poderá ser mais benéfico para a educação dos alunos, pois assim poderão participar nas aulas propostas pelo docente de forma ativa, e afastando o ensino tradicional<sup>7</sup>, que ainda nas palavras deste autor não contribuí de uma forma significativa para a aprendizagem dos alunos.

Para concluir esta etapa pode-se dizer que a aprendizagem por métodos e pedagogias, será bastante mais benéfico em vez do ensino tradicional, as metodologias e pedagogias têm sempre como objetivo principal promover a Vivência musical<sup>8</sup>, isto é, oferecer a oportunidade de dar a conhecer o que a música tem de bom aos alunos, permitindo a aprendizagem ativa aos alunos e deixando assim para trás o ensino teórico onde os alunos estarão habituados a ouvirem somente o que o professor tem para lhes transmitir

Os métodos e abordagens pedagógicas segundo Tatiana Teixeira (2009) têm como objetivo a vivência musical. Para reforçar esta ideia Lois Chosky (1986) no seu livro “Teaching Music in the Twentieth Century” enumerou três pontos importantes de Pestalozzi:

- 1- Os sons antes dos símbolos.
- 2- Os princípios antes das regras.
- 3- A prática antes da teoria.

---

<sup>7</sup> Aprendizagem de forma expositiva, onde o docente transmite e o aluno recolhe a informação.

<sup>8</sup> Entende-se por Vivência Musical o facto de os alunos terem a oportunidade de participar na música de forma ativa

De seguida apresento alguns pedagogos musicais que de alguma forma marcaram a Educação Musical e definiram as linhas de pensamento da prática. Destaco muito em particular a abordagem de Carl Orff *Orff-Schulwerk* (publicada entre 1950 e 1954) na qual, entre muitos aspetos salienta a criatividade enquanto objetivo a alcançar junto dos alunos. O meu estágio assenta portanto na abordagem deste último autor referido, mas no construto da essência de outros pedagogos, de forma a criar uma teia de experiências letivas positivas e cativantes.

### **Murray Shaffer**

Murray Shaffer (Fig 3.) é um compositor, escritor e pedagogo musical nascido em Sarnia, no Canadá em 18 de julho de 1933. Segundo Mateiro. & Ilari (2012) na fase da infância, Shaffer, estudou piano com a sua mãe, e na adolescência, ingressou no Conservatório de Música (Royal Conservatory of Music), em Toronto, onde teve aulas de piano e cravo. Este pedagogo apresenta uma nova visão sobre o mundo da música revelando a sua idéia da paisagem sonora, e sugerindo uma nova maneira de ouvir sons musicais. A proposta de trabalho de Murray Schaffer é caracterizada pelo ensino e experiência musical “para todos”<sup>9</sup>. Ou seja, o autor entende que, independentemente da faixa etária ou mesmo de maiores ou menores aptidões musicais, todos devem ter oportunidade para executar a proposta de Shaffer. O autor acredita que a audição é o centro de uma boa educação musical como processo para equilibrar a relação entre o homem, o ambiente e as diversas possibilidades criativas do fazer musical. Não salientando a teoria musical como o elemento mais importante, Shaffer (2001) no seu livro “A Afinação do Mundo” propõe que as suas atividades sonoro-musicais podem ser executadas dentro ou fora da sala de aula, com ênfase em sons do ambiente. A sua pedagogia não é assente exclusivamente na formação de um músico por excelência, mas sim oferecer aos alunos o conhecimento de experiências e a vivência musical.

---

<sup>9</sup> Esta expressão significa que todas as pessoas possuem qualificações para integrar a metodologia do autor referenciado

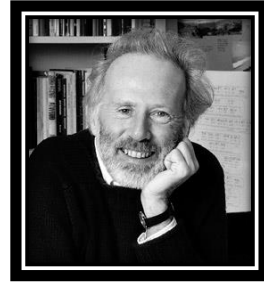


Fig 3: Shaffer. M.

### **Zoltan Kodály**

Nascido a 16 de Dezembro de 1882 em Kecskemét na Hungria, Kodály (Fig. 4) foi escritor, etnomusicólogo, educador, compositor e pedagogo. Foi ainda instrumentista de piano, violino e violoncelo. Desde muito novo começou a compor obras que foram apresentadas no seu percurso escolar. Geoffrey Smith (1997) afirma que a proposta de Kodály é mais direcionada para o canto coral. Ainda o do mesm autor pode-se retirar que Kodály considerava o canto como fundamento da cultura musical pois a voz apresenta-se enquanto o sinal mais imediato que o ser humano tem ao seu dispor, quer para comunicar, quer cantar. Szönyi (1976) afirma que para Kodály a vivência do canto coral permite o contato com parâmetros musicais como a pulsação, o ritmo a forma e a melodia e, desta forma, as crianças quando trabalham o canto, podem criar uma ligação entre a elas e a música, estimulando-as a encontrar outras formas de expressão musical.

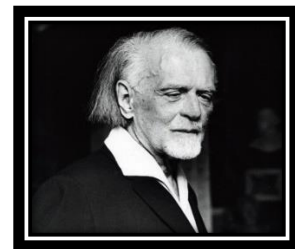


Fig 4: Kódaly. Z.

### **Edgar Willems**

Willems (Fig. 5) nasceu a 13 de Outubro de 1890 em Lanaken na Bélgica e era considerado um artista. Foi um músico e pedagogo autodidata, em 1910 iniciou os estudos em pintura, na Academie des Beaux Arts, em Bruxelas. Segundo Ermelinda Paz (2011) o sentido artístico de Willems, contribuiu largamente para conceber e criar um

fantástico método para trabalhar a audição, e que impressiona ainda hoje pelas suas qualidades musicais e pela a sua funcionalidade na educação musical. Para Willems (1956) a vivência musical é o principal facto para toda a aprendizagem e o canto deverá ser prioritário neste processo. Ainda Willems no seu livro “La préparation musicale des tout-petits” (1950:23) afirma que “o canto desempenha o papel mais importante na educação musical dos principiantes”

O mesmo autor salienta, ainda, que o facto de muitas crianças cantarem antes mesmo de falar, é uma indicação preciosa para orientar as escolhas de pais e professores nas interações musicais com as mesmas. Enny Parejo (1987) refere que, de acordo com a pedagogia de Williams, o movimento corporal deve ser combinado com a aprendizagem auditiva e o ritmo deve ser trabalhado através de canções e de movimentos corporais.



**Fig 5:** Willems. E.

### **Jos Wuytack**

Jos Wuytack (Fig. 6), nascido a 23 de Março de 1935 em Gent na Bélgica, é um músico e pedagogo. Graça Palheiros (1998) afirma que Wuytack desde criança sempre demonstrou grande interesse pela música tendo começado a aprender piano aos cinco anos de idade. A mesma autora refere que este pedagogo, é um discípulo de Carl Orff, e desenvolveu um método onde se inspirou na abordagem de Carl Orff. A sua proposta consiste numa série de atividades e materiais musicais específicos, que implicam o fazer musical ativo, criativo e em comunidade, envolvendo tanto a apreciação musical por meio da audição, quanto a criação e a interpretação por meio da improvisação, da voz, da percussão corporal e dos instrumentos Orff. De Paz (2011) retira-se que Wuytack também defendia a educação por imitação uma vez que, segundo o mesmo, desenvolve capacidades de observação, atenção e concentração, necessárias à prática musical e à

formação global das crianças. Reforçando esta ideia Graça Palheiros (1998:78) no seu livro “30 anos ao serviço da pedagogia musical” salienta que: “estabelecendo um paralelo com o ensino das línguas, a imitação é uma das metodologias essenciais à aprendizagem rítmica, sobretudo com as crianças mais pequenas, que não dominam a leitura. A observação da execução do gesto rítmico pelo professor permite a coordenação entre a audição e a visão na percepção rítmica”. Assim se pode afirmar que a pedagogia de Wuytack tem como linhas metodológicas a criatividade, a vivência musical, canto e trabalho em grupo.



**Fig 6:** Wuytack. J.

### **Carl Orff**

Orff (Fig. 7) nasceu em 10 de julho de 1895, na cidade de Munique, Alemanha e faleceu a 29 de março de 1982. De Parejo (1987) retira-se que Orff foi compositor, escritor, e considerado um dos mais importantes pedagogos do século XX, desde muito cedo foi influenciado pela música pelo ambiente familiar muito em particular dos seus pais. Iniciou os estudos com a sua mãe, nas classes de piano, órgão e violoncelo, revelando de imediato gosto pela improvisação em vez do método de ensino instituído. Segundo João Cunha (2015) na proposta de Orff o mais importante é a vivência musical onde se pode explorar a criatividade, o movimento, a experimentação, permitindo oferecer um melhor desenvolvimento motor e cognitivo. Ainda nas palavras deste mesmo autor o principal instrumento desta abordagem é o corpo humano e todos os outros acessórios e instrumentos são um prolongamento do corpo humano.



Fig 7: Orff. C.

## **.Edwin Gordon**

Edwin E. Gordon (Fig. 8) nasceu a 14 de setembro de 1927, em Stamford, EUA e faleceu a 4 de dezembro de 2015, foi um influente investigador, autor, editor e professor no campo da educação musical- Foi professor da Universidade da Carolina do Sul, através da extensa investigação, deu grandes contribuições para o estudo das aptidões musicais, teoria da aprendizagem da música, ritmo e movimento, onde concebeu o método da Teoria da Aprendizagem Musical, e que Segundo Freire (2006) A Teoria da Aprendizagem Musical de Gordon (Music Learning Theory) foi elaborada durante a década de 70, sendo exposta na publicação de *Psychology of Music Teaching*, em 1971. Os princípios da Teoria de Aprendizagem Musical orientam professores de todas as faixas etárias, desde a primeira infância até à idade adulta, a estabelecerem objectivos curriculares sequenciais, sendo o principal objectivo geral, o de desenvolver a audição rítmica e tonal. Audição é um termo criado por E. Gordon que significa para a música o que pensar significa para a língua. É a capacidade de ouvirmos com compreensão na nossa cabeça, sons que podem estar, ou não, fisicamente presentes. Através da audição os alunos poderão atribuir significado à música que ouvem, executam, improvisam e compõem.

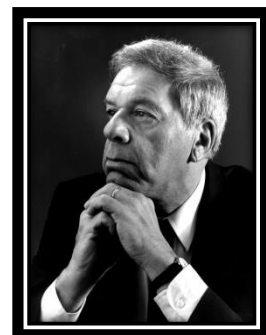


Fig 8: Gordon. E.

## 2.5- Abordagem *Orff-Schulwerk*

Carl Orff, a partir da sua experiência construiu a abordagem pedagógica *Orff-Schulwerk* e que Jungmair (2011) afirma serem práticas baseadas na promoção do autoconhecimento do aluno, através da experimentação com a música, o movimento e a linguagem e também à atividade criativa que esta abordagem permite. Para reforçar esta ideia Cunha (2015:45): “O trabalho prático e a vivência estão em primeiro plano. O participante, criança ou adulto, tem de sentir, vivenciar, disfrutar, atuar, interagir e, assim desenvolver aspetos cognitivos e afetivos.”.

Regner (2011) definiu no seu artigo “Las ideas pedagógicas de Carl Orff – Utopia e Realidad”, os princípios da pedagogia *Orff-Schulwerk*:

- ❖ Música elementar
- ❖ Preveligiar a experiência prática
- ❖ União entre a música com o movimento e a linguagem
- ❖ Utilização de Instrumentos Orff
- ❖ O trabalho de grupo
- ❖ Criatividade

Maschat (1998) ainda vai mais além nos princípios pedagógicos, citado por Cunha et al., (2015):

- ❖ O Instrumento principal é o corpo humano, pode ser utilizado para a realização de ritmos e gestos sonoros enriquecendo e acompanhando a dança, a fala e a canção.
- ❖ A música embeleza a personalidade do sujeito e ajuda desenvolvimento artístico e afetivo.
- ❖ A integração dos diversos meios de expressão estabelece um vínculo entre o ser humano e o meio cultural e social.

Assim pode-se reter, e de acordo com Mateiro & Ilari (2012) que esta abordagem está ligada a união da: música, a criatividade e a movimento e assim oferecendo a quem nela participe muitas possibilidades, isto é, está ao alcance de todos, dependendo da idade ou tipo de formação do sujeito, podendo assim, usufruir da sua própria música que construiu, ou ajudou a construir.

### **2.5.1- Música Elementar**

O conceito de *música elementar* apresenta-se como o principal fundamento da pedagogia de Orff, segundo Regner (2011). Trata-se de uma abordagem baseada na simplicidade da música e na qual todas as pessoas se possam sentir bem para a experimentar, apreciar, sem explicações ou teorias prévias. Onde exista um espaço para a contribuição de todos e no qual a improvisação e a criação coexistam enquanto associável ao movimento e à linguagem. Neste sentido Cunha (2015:54) acrescenta que: “ A música elementar não é só música, existe associada ao movimento, à dança e à palavra (linguagem rítmico-expressiva). É algo que deve ser criado pela própria pessoa.” Ainda nas palavras de Mateiro & Ilari (2012) pode dizer-se que a música elementar, não deve ser subestimada devido ao seu grau de simplicidade, o envolvimento na música elementar deve ser visto como oportunidade de convívio<sup>10</sup> com o próximo, música onde pode expressar sentimentos e tendo como objetivo o desenvolvimento artístico e afetivo do sujeito.

Partindo dos princípios dos autores mencionados anteriormente, pode entender-se a música elementar como um género de música que está ao alcance de todos e onde todos os sujeitos se sintem à vontade para poder construir, reconstruir, ouvir, criar, opinar, disfrutar e experienciar a música, para assim desenvolver as suas capacidades cognitivas e artísticas e evoluir em relação a si próprio.

---

<sup>10</sup> Refere-se ao momento de um sujeito construir ligações e relações com os restantes sujeitos envolvidos na prática

### 2.5.2- Instrumental Orff

Carl Orff idealizou e adaptou um conjunto de instrumentos musicais intitulados de Instrumental Orff (Fig. 9), com o objectivo, segundo Cunha (2015), de consistirem em instrumentos com afinações corretas, sonoridades atrativas, tecnicamente acessíveis e de fácil manuseio. De acordo com Haselbach (1971) o instrumental Orff pode-se dividir em:

- Lâminas: Xilofone baixo (diatônico), xilofone contralto/soprano (diatônico), metalofone contralto (diatônico), jogo de sinos contralto/soprano (cromático).
  
- Percussão: Bombo (50 cm de diâmetro), pandeireta (30 cm diâmetro.), triângulo, prato suspenso, blocos de madeira, clavas, castanholas, chocalhos de madeira, maracas, caixa chinesa, reco-reco, guizeira, timbales, congas e baquetas de feltro.

Ainda na opinião do autor referido os instrumentos de lâminas, foram idealizados por Orff para as atividades de improvisação e criação da música. Apresentam também a vantagem de serem removíveis e permitem o uso selecionado dos sons, de acordo com a faixa etária ou a música pretendida.

Keetman (1981) define que o instrumental Orff poderá ser executado em duas posições: de pé e sentado. De pé deverá posicionar-se o instrumento aproximadamente na metade da altura do corpo do executante, e sentado os pés do sujeito. Os instrumentos devem estar bem apoiados e colocados um pouco acima dos joelhos. O corpo do executante deverá estar solto, com os cotovelos afastados do corpo. A mesma autora ainda refere que para se obter uma qualidade sonora maior, o batimento da baqueta nas lâminas deve ser realizado como se fosse uma mola, isto é, mantendo a flexibilidade dos pulsos. Para reforçar esta ideia Graetzer e Yepes (1961:45) salientam que “deve-se obter a igualdade dos movimentos para que as duas notas se fundam num só som”. Pode-se afirmar que este tipo de instrumentos são pensados para que todas as pessoas possam executá-los dependendo da sua faixa etária ou da sua formação musical,

também deverá ser notório que o instrumental Orff é um prolongamento do corpo humano, Cunha (2015:57): “... Orff entendeu o corpo humano como primordial e principal instrumento musical. Os restantes instrumentos musicais utilizados na OS devem ser entendidos como uma “espécie de prolongamento” do corpo humano”. A partir destas linhas de pensamento pode-se retirar que o instrumental Orff foi idealizado para que todos os sujeitos os possam manusear, dependendo das suas faixas etárias e formações musicais.

Fig 9: Instrumental Orff<sup>11</sup>



## 2.6- Criatividade

Como base na abordagem *Orff-Schulwerk*, foi escolhido este tema, uma vez que, durante o período de observação da PES observei a existência de alguns indicadores de que nas aulas de educação musical, havia pouco espaço para experiências musicais nas quais os alunos pudessem explorar a sua criatividade. Por vezes alguns docentes promovem a teoria musical deixando para trás a vivência musical e as opiniões dos alunos.

<sup>11</sup> Imagem retirada do site : [https://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo\\_Orff](https://es.wikipedia.org/wiki/M%C3%A9todo_Orff)

Para se ter uma noção do conceito “criatividade” é fundamental entender o que a literatura diz sobre este tema. O tema não é consensual e existem várias opiniões sobre o mesmo. Amabile (1996), por exemplo, defende que a criatividade já nasce desde muito cedo no cognitivo do ser humano: o desejo e o impulso de explorar, de descobrir coisas novas, de tentar fazer, de experimentar diferentes modos de manusear e examinar os objetos. Enquanto crescem, as crianças vão construindo universos inteiros de realidade nas suas brincadeiras. Para Wollschalager (1972) a criatividade é a atitude de encontrar novas inter-relações, de mudar significativamente as normas tradicionais, contribuindo assim para a solução geral dos problemas da realidade social. Ainda seguindo esta linha de pensamento, Vernon (1989) define a criatividade como a capacidade da pessoa para produzir ideias, descobertas, invenções, reestruturações, objectos artísticos novos e originais, que são aceites pelos especialistas como elementos valiosos no domínio das Ciências, da Tecnologia e da Arte. Partindo desta ideias pode-se afirmar que a todo o ser humano tem o poder da criatividade dentro de si mesmo, por isso devem ser procuradas, formas e práticas para desenvolver este dom. Para se compreender melhor ainda este conceito Taylor (1955) na 1ª edição da conferência sobre talento científico criativo, que defeniui cinco tipos de criatividade:

- 1- Criatividade Expressiva – em que uma pessoa tem inteira liberdade de expressar os seus sentimentos, de modo criativo. É mais importante a produção emocional do ato do que, propriamente a criação obtida.
- 2- Criatividade Produtiva – Onde que a criação está limitada a certas condições metodológicas, é mais importante a produção da obra, que a expressão artísticas.
- 3- Criatividade Inventiva – aquela em que se juntam a expressão criativa e produtiva para se obter resultados inéditos como por exemplo a televisão e o telefone.
- 4- Criatividade Inovadora – que se refere a modificações revolucionárias num campo específico de estudos nas ciências ou artes, oferecendo novos caminhos.

- 5- Criatividade Emergente – só atingida pelos gênios, que conseguem fazer da criatividade num hábito do dia-a-dia, como por exemplo Mozart, Picasso ou Da Vinci.

Ainda segundo o autor referenciado pode concluir-se, que a criatividade emergente, inovadora são tipos de criatividades em que não é muito comum existirem nas pessoas, pois são tipos de criatividades que só os gênios podem atingir, mais comum a inventiva e de certa forma também a produtiva mais comuns, e a expressiva que todo o ser humano, para o autor todos os seres humanos todos possuem o dom da criatividade mas, em alguns casos precisa de ser mais explorada e trabalhada.

Ealy (1996) acredita que dentro do processo criativo poderá existir lacunas como defende, o bloqueio<sup>12</sup>, para este autor o bloqueio é visto como uma pequena ou grande interrupção no processo criativo devido a vários fatores deste estado emocional do sujeito ou até nível de exigência do processo criativo, ainda nesta linha de pensamento, os bloqueios são considerados uma parte natural e inevitável do processo criativo, geralmente, encontram-se mais bloqueios quando se está a desenvolver a criatividade, do que após anos de trabalho criativo. O autor acredita que os criadores menos experientes deparam-se com uma série de bloqueios e têm de aprender um número maior de técnicas para os enfrentar. Quanto mais claro for o relacionamento com a criatividade, menor será a probabilidade de encontrar interrupções no processo. O autor defende que permitir que o indivíduo crie numa área em que lhe seja familiar, também poderá ser a chave para um melhor acesso à motivação para realizar trabalhos criativos, assim poderá fazer com que os bloqueios sejam menos frequentes, tornando possível ser-se criativo. Pode-se reter desta linha de pensamento que quanto mais se experimentar a criatividade e quanto mais se confiar no processo da própria pessoa, menos problemas terá essa mesma pessoa com os bloqueios.

A partir destas opiniões dos autores mencionados, pode-se verificar que não existe um consenso em relação a uma definição de criatividade. No entanto, a alguns dos autores citados entende que a criatividade está relacionada à criação de algo novo, e que

---

<sup>12</sup> Ealy (1996) afirma que os bloqueios são entraves que se dão no cérebro do ser humano de uma forma natural, condicionando assim o seu processo criativo.

este processo se dá numa interação entre elementos relativos à pessoa, como características cognitivas e de personalidade, e aos aspectos ambientais, como valores e normas culturais.

### **2.6.1- Criatividade na Infância**

Sobre as opiniões referenciadas sobre a criatividade, será importante explorar esse mesmo processo desde muito cedo, nas palavras de Moreno (2006) pode afirmar-se que é nos primeiros anos de vida que a criatividade se deve explorar. Ainda nesta linha de pensamento Amabile, (1989) afirma que a criatividade é como uma planta pode ser cultivar, ao criar uma criança com amor, tratando-a com afeição e elogio, e alimentando-a com estimulação intelectual<sup>13</sup>, a criança quando atingir a fase adulta será capaz de inventar soluções e resolver obstáculos que possam aparecer ao longo da vida . Esta autora ainda põe em questão as infâncias de por exemplo Albert Einstein, Wolfgang Amadeus Mozart, Pablo Picasso entre outros génios, sobre, principalmente, quais os aspectos da vida destes mestres criativos nutrem a sua facilidade para produzir maravilhas criativas. Vigotski (1993) acrescenta que quando as crianças criam as suas histórias de faz-de-conta, retiram os elementos da sua história das experiências reais vividas por elas anteriormente, mas não os reproduzem na íntegra, juntando esses elementos e produzindo algo novo, como por exemplo, um cabo de uma vassoura pode torna-se num cavalo, ainda segundo este autor esta capacidade de criar e combinar objetos e situações, é a base da atividade criadora do homem.

Apresentando outra linha de pensamento diferenciada Neto (1999) discorda um pouco destas opiniões para este autor nem todas as crianças, conseguem desenvolver o seu sentido de criatividade, defende ainda que caberá aos professores incentiva-las de forma a que desenvolvam essas mesmas capacidades. Ainda deste autor pode-se retirar que para desenvolver a criatividade infantil o professor deve realizar actividades onde as crianças possam usar a sua própria imaginação, através de jogos didáticos, conversas informais e brincadeiras de forma livre.

---

<sup>13</sup> Estimulação Intlectual, refere-se no sentido de oferecer um conjunto de práticas ou oportunidades a um sujeito, com o objetivo de desenvolver cognitivamente esse mesmo sujeito.

## 2.6.2- Criatividade em Educação Musical

Muitos autores defendem que a escola tem responsabilidade de promover a criatividade das crianças Calvet de Magalhães & Aldónio Gomes (1964:34) afirma que “À escola incumbe empenhar-se em conservar na criança esse poder de criar...canalizar-lhe essas qualidades para a formação da sua personalidade”. Cabendo assim ao professor motivar os seus alunos para desenvolver esta técnica.

Para Silva (1991) não só na disciplina de Educação Musical mas em todas, estimular a criatividade será também mostrar a criança que se confia nela, nas suas capacidades de realização, fazendo-a ver que a criatividade é mais importante que a simples reprodução reprodutiva. Ainda na opinião deste autor, deve-se olhar para a criatividade como uma necessidade biológica da criança tal como as outras necessidades tal como, respirar, movimentar-se, alimentar-se. Na disciplina de educação musical Jonh (2006) defende a realização de tarefas de criação colaborativa<sup>14</sup> que assim permitem desenvolver e expandir a compreensão e construção de competências dos alunos. Pode retirar-se das palavras deste mesmo autor que construindo música em conjunto, trocando ideias e realizando os conteúdos propostos pelo um professor criativo, as crianças podem descobrir o prazer da expressão musical, devido às interações entre elas que influenciam de forma abundante a qualidade da experiência musical.

Pode-se dizer que a criar um texto, uma linha melódica ou uma letra é um processo que poderá ajudar o sujeito a evoluir em relação a si próprio, como melhorar o processo cognitivo e artístico, Cunha (2015:46): “... criar um ritmo, um texto, um acompanhamento ou uma melodia, uma dança ou um conto, são exemplos claros e atividades exploratórias que enriquecem a personalidade e o desenvolvimento das capacidades estético-artísticas e afetivas. A criatividade permite evoluir em relação a si mesmo, à qualidade das suas relações com os seus pares e à construção da sua personalidade”. Assim se pode afirmar que é necessário promover a criatividade na disciplina de educação musical de algum modo nas disciplinas todas, oferecendo as crianças várias ferramentas e oportunidades para lhes ser possível desenvolver esse nível de criatividade.

---

<sup>14</sup> Dá-se o nome de Criação Colaborativa à práticas de criação, que exigem a colaboração de todos os participantes, para assim obter um produto final.

A fase da avaliação é uma fase bastante importante, pois é uma das bases da motivação dos alunos, na avaliação da criatividade existem várias opiniões, mas de várias opiniões de diversos autores, por exemplo, Cheng (2008) acredita que o processo de autoavaliação<sup>15</sup> é a maneira mais eficiente de avaliar a criatividade, quando as crianças analisam sua produção recente tendo como referência suas realizações anteriores. Na visão da autora, assim se previne o impacto negativo que a comparação e a competitividade entre pares podem ter para a autoestima das crianças.

### **2.6.3- Propostas de atividades no âmbito da criatividade**

Dentro do tema de exploração da criatividade existem várias propostas educativas abaixo, segundo Peter Moser (2011) podemos observar algumas propostas sugeridas, inculcadas no âmbito da criatividade, onde o mesmo autor defende como importantes para o desenvolvimento dos alunos:

Grafico de uma viagem a solo: Esta prática tem como objetivo incentivar os alunos a ouvirem ou a imaginarem uma imagem mentalmente para si mesmos e reproduzirem o que imaginaram nos instrumentos Orff.

Direção: Nesta atividade o aluno poderá ter oportunidade de liderança, um modo de controlar e brincar com a improvisação e os arranjos musicais de forma livre, poderá dirigir os seus colegas nos temas construídos pelos mesmos, também assim poderá se imaginar num maestro a dirigir uma grande orquestra.

Construção de uma Melodia: O professor propõe uma harmonia, e os alunos terão de construir uma melodia coletivamente ou individualmente, com a liberdade que os mesmos entenderem, assim obtêm a oportunidade de criarem as suas próprias músicas, e de as fazerem ouvir a outras pessoas.

---

<sup>15</sup> Processo que pede aos participantes para observarem o efeito que as práticas implementadas obtiveram sobre eles mesmos.

Música de filmes: Os alunos podem criar a sua música inspirada numa história e criar um conjunto de “estados de espíritos” e temas de personagens.

Improvisar na Música: O professor colocará ou tocará um tema a sua escolha, ou a escolha dos alunos, onde terão de improvisar por cima do tema, dando-lhes o máximo de liberdade com diversificados instrumentos musicais ou voz, assim os alunos podem disfrutar de um momento musical onde se inclui numa música que gosta.

Este exemplo de práticas educativas pretendem promover, explorar e desenvolver as capacidades criativas dos alunos, pois assim com este tipo de práticas, é possível as crianças envolverem-se na música mesmo não tendo bases ou formação musical no fundo, pode-se dizer que os alunos têm a oportunidade de criarem a sua própria música.

#### **2.6.4- Autores/pedagogos influêntes na criatividade**

##### JOHN PAYTNER

Nascido a 17 de julho de 1931 no Reino Unido John Paytner (Fig. 10), foi um compositor, escritor e pedagogo musical, a família não tinha ligações à música, mas no entanto os seus pais sempre o encorajaram a aprender piano. Entre 1967 e 1968 escreveu juntamente com Peter Aston o seu primeiro livro “Som e silêncio: projetos criativos para a sala de aula”, onde descreveram as suas aulas de música e experiências musicais. Segundo Mateiro (2012) pode-se afirmar que a proposta pedagógica de Paytner estimula a criatividade, na qual tanto o professor quanto o aluno têm uma participação ativa e relevante, propondo tarefas direcionadas principalmente a alunos entre 11 e 15 anos de idade. Ainda desta autora pode retirar-se que as atividades são encaminhadas mais para a música vocal e para a criação melódica e harmônica, este tipo de atividades propostas por Paynter não são fechadas em si mesmas, isto é, podem ser modificadas, reconstruídas face ao tipo de alunos e objetivo a atingir. Paynter (1972)

defende que a disciplina de educação musical deve integrar-se com outras disciplinas tais como por exemplo, inglês, matemática através de projetos que envolvam diversos professores trabalhando em equipa. Paytner (1972) sugere no seu livro “Sound and Structure” algumas atividades importantes para o desenvolvimento dos alunos:

- Sons a partir do silêncio: Esta atividade sugere levar os alunos até fora da sala de aula e durante um ou dois minutos ficarem em silêncio total e ouvir e identificar todos os sons da natureza desde o mais agudo ao mais grave, de seguida na sala de aula, juntam-se os sons obtidos pelos alunos e cada um escolhe um som e todos em simultâneo imitam o cenário vivido fora da sala de aula, numa primeira fase utilizando somente a voz e numa segunda fase utilizando instrumentos musicais como clavas, pandeiro, caixa chinesa e etc.
- Sons encontrados: Esta tarefa pede aos alunos que se dividam em grupos de cinco ou menos alunos, e que tentem encontrar sons atrativos com objetos presentes na sala de aula tais como mesas, cadeiras, canetas, lápis. A fase seguinte exige que cada grupo de alunos com os sons encontrados realizem um diálogo musical, ou até mesmo construir um pequeno tema para uma peça teatral.

Mateiro (2012) acrescenta que a partir destes exemplos de atividades, a experiência musical na sala de aula é constituída por momentos de audição (seleção de sons), reprodução (imitação de sons), avaliação (apreciação de sons), criação (improvisação e composição de peças). Paytner (1972) refere que é à escola que cabe a obrigação de oferecer aos alunos, modos criativos de aprender, que partem de três principais fatores: a imaginação, a individualidade e a exploração do material disponível.



**Fig 10:** Paytner. J.

## CHRISTOPHER AZZARA

Christopher D. Azzara (Fig. 11) nasceu na Virgínia, frequentou as escolas públicas em Fairfax, mais tarde concluiu o Bacharelado em Música na Universidade George Mason, de seguida lecionou aulas de música instrumental nas escolas públicas de Fairfax. Segundo João Crisóstomo (2015) Azzara é atualmente professor, pianista, compositor e pedagogo, e é conhecido por realizar importantes contribuições para o avanço da compreensão da criatividade e da improvisação no processo de aprendizagem da música. Ainda deste autor retira-se que Azzara é professor na Faculdade de Filosofia de Estudos de Jazz, autor de diversos artigos, arranjos e livros, incluindo o desenvolvimento da música através da criatividade. Azzara (2002) na sua proposta pedagógica, reforça a importância da presença da criatividade nas atividades.

Azzara (1993) define a improvisação como uma manifestação no pensamento musical, das suas palavras, pode retirar-se que, a improvisação significa que um indivíduo compreendeu um vocabulário de música e é capaz de entender e expressar as idéias musicais de forma espontânea. No seu livro “Improvisation and Choral Musicanship”, Azzara (2008) definiu a importância do canto para trabalhar a criação, e os procedimentos para aprender a improvisar. Para o autor um dos aspectos fundamentais deste processo, será o professor e alunos aprenderem várias músicas “de ouvido”<sup>16</sup> numa variedade de diferentes estilos musicais e tonalidades. Também sugere que se varie a música que se está a trabalhar, e também fazer-se comparações é importante para a aprendizagem. O autor defende o que o processo deverá ser feito por padrões por exemplo, propõe que o professor ensine aos alunos a cantar a melodia numa primeira fase e só depois a linha de baixo. Azzara (2008) neste mesmo seu livro referido anteriormente nomeou 5 pontos fundamentais que poderão ser a chave para o sucesso na criação vocal.

- 1- Ouvir e Interagir como Improvisador
- 2- Cantar, observar e aprendendo “de ouvido”
- 3- Descobrir a harmonia e ritmo “de ouvido”

---

<sup>16</sup> “de Ouvido” entende-se que o aluno ouça e repita, pode-se dizer que é um processo de imitação.

- 4- Aprender a letra musical “de ouvido”
- 5- Não ter medo de errar

No livro o referido o autor acrescenta 5 pontos, para quem seguir este modelo, irá progredir:

- 1- Ampliação do repertório
- 2- Aprendizagem de padrões e progressões
- 3- Maior facilidade de criar frases melódicas
- 4- Aprender a improvisar
- 5- Aprender sons “de ouvido”
- 6- Melhorar a leitura e a composição da música no contexto da criação

Ainda Azzara (2008:204) “Ao desenvolver a musicalidade através da improvisação, o professor e alunos terão experiências mais significativas do que aquelas em que se ensaia e se toca.” Sendo assim pode-se retirar que a proposta deste autor é uma proposta com várias probabilidades de sucesso para os alunos.



Fig 11: Azzara. C.

## 2.8- Educação Lúdica

Dos tipvários métodos de ensino existentes, a educação lúdica é defendida por diversos autores. Das várias opuniões sobre a educação lúdica por exepmplo, de Larousse (1982) pode-se retirar que a educação lúdica estará ligada aos seguintes temas: Brincadeira, Brinquedo, e o Jogo. O autor descreve os temas anteriormente referênciados como: Brincadeira, ação de brincar, é um comportamento espontâneo que

resulta de uma atividade não estruturada; Brinquedo, o objecto utilizado para designar o sentido de brincar; e o Jogo que para este mesmo autor é compreendido como uma brincadeira onde existem certas regras.

Sobre a vertente do jogo, Friedmann (1996) acredita que o jogo é uma atividade infantil dinâmica, que se transforma de um contexto para outro. Para Brougere (1998) o mais importante no jogo, é que a criança compreenda o que é jogar, e essa compreensão cabe ao professor transmitir as formas de como executar as atividades de acordo com as regras estabelecidas pelo jogo. Mas ainda assim o jogo deve ser bem pensado, pois Wyeth (2005) acrescenta que um jogo precisa ser suficientemente desafiador, estar adequado ao nível de habilidade do jogador, apresentar variações no nível de dificuldade, e manter um ritmo adequado, para assim haver uma maior motivação por parte dos alunos. Ainda sobre as vantagens de optar pela educação lúdica, Sneyders (1996) defende que a educação lúdica, permite um desenvolvimento global e uma visão do mundo mais real, por meio de descobertas e da criatividade, a criança pode expressar-se, analisar, criar e transformar a realidade.

Para concluir e apartir destas opiniões referidas anteriormente pode-se dizer que a educação lúdica se for bem aplicada e compreendida poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do aluno, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade.

### **2.8.1- Aplicação e avaliação de jogos educativos**

É fundamental ter-se a noção de como aplicar jogos educativos em contexto de sala de aula, é necessário que os jogos sejam pensados por parte do professor antes de os realizar aos alunos. De Fialho (2007) retira-se que é importante que o professor prepare antecipadamente as atividades previstas desenvolvidas para o jogo, para que este tenha realmente um valor significativo, enquanto objetivo educacional e pedagógico. Também se pode retirar que, não há necessidade de uma quantidade exagerada de atividades, pois desta forma, o aluno também perde o interesse pelo jogo

por sentir-se na obrigação de jogar apenas para aprender, também quando o aluno não compreende as regras, o mais certo é perder o interesse pelo jogo, portanto, os princípios e regras do jogo devem ser bem claras e sem muita complexidade a fim de motivar o estudante buscando seu interesse pelo desafio e pelo desejo de vencer.

Na avaliação este autor referenciado defende que no jogo é de bastante importância a pontuação, pois é o maior fator motivacional, uma vez que vem ao encontro de um estímulo maior se os alunos obtiverem uma pontuação mais alta, ou até mesmo ganhar o desafio aos restantes colegas. A pontuação provoca no aluno o sentimento de competição e por não querer perder ele irá esforçar-se para resolver a problemática do jogo, de forma bastante eufórica, pois quer realizar a melhor pontuação e assim vencer o jogo.

Pode-se afirmar que o jogo é uma prática motivadora para as crianças, Fialho (2007:16) “A exploração do aspecto lúdico, pode-se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação...”. Pode-se retirar que o jogo e de um modo geral a própria educação lúdica são práticas de bastante importância no desenvolvimento da criança, pois poderá desenvolver certas e determinadas competências de uma melhor forma ou até adquirir competências que só com este tipo de educação lhes poderão ser oferecidas.

### **2.8.2- Propostas no âmbito da educação lúdica**

De várias atividades/propostas existentes dentro deste tema, abaixo são apresentadas algumas propostas educativas no âmbito da Educação Lúdica, e segundo Vitória (1999):

- “O Comboio”: O professor reproduz um tema num instrumento ou através de uma aparelhagem sonora e os alunos colocam-se em fila indiana, com as duas

mão colocadas nos ombros do colega da frente, formando, assim, um comboio. ao ritmo da música o comboio, passeia pela sala. Quando o professor parar a reprodução da música, os dois primeiros alunos do comboio soltam as mãos e formam um túnel. Depois de passar o comboio, as duas crianças que formaram o túnel passam a ser os últimos do comboio. Por exemplo pode existir várias variações de acordo com o andamento da música.

- “A Marcha dos Soldados”: O docente propõe um tema a escolha, é formada uma fila indiana, onde o primeiro aluno guia a fila formada pelos restantes alunos, acompanhados por o ritmo da música, permitindo ao primeiro aluno percorrer a sala e assim guiar os colegas. No final da música, a fila pára, quem estava a guiar o grupo deve-se encaminhar para o final da fila, enquanto o aluno a seguir guiará o grupo.
- “O Faz de Conta”: Os alunos iram escolher figuras fictícias ou mesmo não fictícias, para representa-las, com música ou não, os alunos terão de criar cenários, e imitar, as figuras que escolheram representar. Esta brincadeira de “Faz de Conta” é considerada um importante instrumento de desenvolvimento da capacidade imaginativa e criativa da criança. Através do faz de conta a criança entra em contato com regras e desenvolve a linguagem verbal, pois imaginando a criança comunica-se, constrói narrativas e expressa desejos.

Este tipo de atividades têm como objetivo promover o trabalho em grupo, a criatividade dos alunos e interação entre os mesmos, assim também os alunos poderão aceitar estas práticas de um modo mais eficiente, que outro tipo de práticas, pois são atividades baseadas no mundo mais infantil onde se enquadram as crianças.

## **CAPÍTULO III – METODOLOGIA**

### **3.1- Objetivos**

O trabalho apresentado tem por objetivo de mostrar, entender, avaliar e refletir sobre as estratégias e atividades utilizadas ao longo da PES, observando se as mesmas obtiveram um bom resultado no contexto da disciplina de Educação Musical no Ensino Básico. Com base na aplicação de pedagogias musicais ativas, mais precisamente a abordagem OS, os objetivos da Investigação-Ação em Educação Musical são:

- 1- Descrição da PES.
- 2- Melhorar e ampliar os conhecimentos relativos às pedagogias utilizadas.
- 3- Constatar a importância das pedagogias implementadas no contexto da disciplina de Educação Musical.
- 4- Verificar, avaliar, refletir, ajustar, sobre a eficácia destas pedagogias implementadas.

### **3.2- Definição de Metodologia**

De várias linhas de pensamento da definição de metodologia, Strauss & Corbin (1998), a metodologia é um conjunto de procedimentos e técnicas utilizadas para se recolher e analisar os dados. Para Bruyne (1991) a metodologia deve ajudar a explicar não apenas o conteúdo da investigação científica, mas principalmente o seu próprio processo. Minayo (1993:23): “É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados”. Partindo deste princípio pode-se dizer que a metodologia tem como principais objetivos resolver, melhorar ou entender uma problemática.

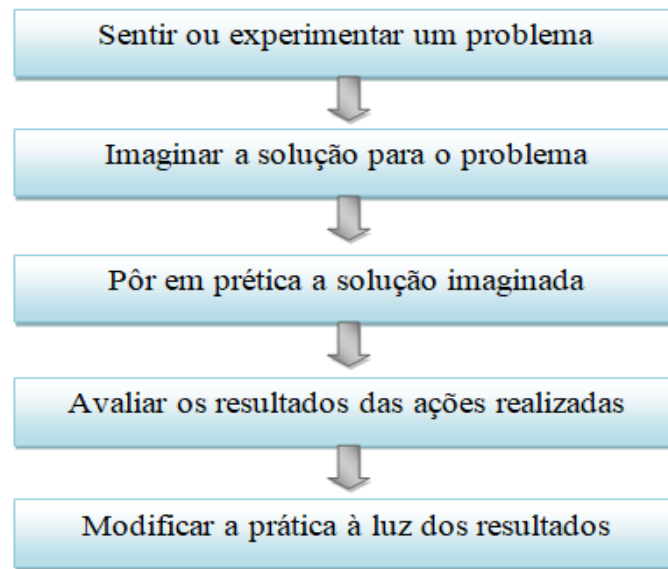
### **3.3- Metodologia Investigação-Ação em Educação Musical**

A ferramenta de trabalho que envolve a Investigação-Ação pode dizer-se que não reúne uma postura consensual entre diversos autores, uma vez que existem várias opiniões e várias linhas de pensamento diferenciadas. McKernan (1998) por exemplo considera que a metodologia investigação-ação é um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou mesmo resolver em ação concreta. Neste sentido Alarcão (2002:223) acrescenta que: “além de poder contribuir para a resolução de problemas concretos e para um aprofundamento do pensamento sobre a escola na variedade e interação das suas dimensões, sustentará a formação comunitária em grupo, contextualizada e ajudará a consolidar a consciência da identidade e da força do coletivo que é o corpo profissional dos professores”

Para Cohen & Manion (1994) a metodologia Investigação-Ação, não se limita só a ser aplicada em contexto escolar, para os autores referenciados aplica-se em qualquer contexto onde se sinta que exista uma problemática para melhorar ou até para ser resolvida. Estes autores ainda acrescentam que quando o projeto acaba, o trabalho está longe de estar finalizado, pois cabe, neste caso ao docente continuar a ver, rever e analisar, com o intuito melhorar a sua prática. Dos vários modelos existentes da metodologia Investigação-Ação foi escolhido o modelo de Whitehead (Fig. 10), modelo divide-se em cinco pontos fulcrais:

- 1- Sentir ou experimentar uma problemática
- 2- Imaginar a resolução do problema
- 3- Colocar em prática a solução imaginada
- 4- Avaliação dos resultados obtidos
- 5- Modificar, melhorar ou alterar a prática face aos resultados obtidos

**Fig 12:** Ciclo de Investigação-Ação<sup>17</sup>



Ainda Coutinho (2009) identifica as várias etapas a seguir neste modelo de Investigação-Ação:

1. O professor identifica ou é confrontado com um problema, poderá escolher um colega de trabalho para o ajudar a encontrar uma solução.
2. O professor trabalha, na aula e também fora do contexto de aula, com o objetivo de elaborar uma abordagem que poderá melhorar a qualidade da educação.
3. Durante aula, as informações que vão sendo recolhidas que permitirão determinar se a abordagem é ou não um sucesso.
4. Terminada a aula, a sessão é avaliada pelo professor ou por vários professores.
5. Com base nos resultados adquiridos, a próxima etapa consiste em melhorar, modificar ou alterar a prática de modo a tornar a prática mais eficiente.

---

<sup>17</sup> Ciclo de Investigação Ação Whitehead exposto por Coutinho et. al., (2009:371).

Ainda o mesmo autor referenciado frisa as metas que este modelo de investigação pretende atingir e são elas: Melhorar ou transformar a prática social ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão sobre a respetiva prática. Articular, de modo permanente, a investigação, a ação e a formação. Aproximarmo-nos da mudança, veiculando a mudança e o conhecimento. E por último fazer dos educadores /professores protagonistas da ação.

Uma das problemáticas existentes na disciplina de educação musical e escolhida para sua solução, frisada por diversos autores, é a falta de vivência musical por parte dos alunos na sala de aula, em vez de assim ser, alguns docentes optam pelo um tipo de aulas mais teóricas onde o aluno participa pouco, existindo assim uma falta de envolvimento por parte dos mesmos. Durante o decorrer da PES o principal objetivo foi dar a conhecer a música aos alunos promovendo a vivência musical, e afastando-os de práticas mais teóricas e pouco eficientes para a contribuição do desenvolvimento das crianças.

### **3.4- Plano de Ação**

O plano de ação decorreu entre os meses de Janeiro e Junho no ano de 2017, e foi aplicado no segundo ciclo de escolaridade (5º/6º anos). Este mesmo plano foi dividido em três fases complementares: planificação, intervenção e avaliação/reflexão.

Foram desenvolvidas planificações globais com o intuito de entender o nível onde os alunos se encontrariam. O passo seguinte foi a realização do plano diário (planificações de aula) em função dos objetivos pretendidos. Algumas técnicas/estratégias foram reajustados face a resposta dada pelos alunos e também dados os resultados obtidos através da recolha de dados.

### **3.5- Técnicas e Instrumentos de recolha de dados**

Cabe ao docente encontrar múltiplas respostas que lhe permitam melhorar/alterar as suas práticas educativas. Sobre este mesmo tema na literatura não existe uma concensualidade entre os diversos autores. Para Bruyne (1975) as técnicas de recolha de dados organizam-se em três fases: o inquérito (Ficha diagnóstica/questionário), a observação e a análise documental. Moreira (2007) ainda acrescenta mais uma fase, o trabalho de campo (Notas de Campo).

#### **3.5.1- Inquérito (Ficha diagnóstica)**

Das palavras de Bento (2015) pode-se afirmar que a ficha diagnóstica de forma anónima, é um instrumento de fácil aplicação. Pois assim, permite não só ao docente perceber realmente as dificuldades dos seus alunos, mas também entender a que nível se encontram os mesmos. Este mesmo autor defende ainda que o facto de este teste ser realizado pelos alunos de forma anónima aumenta a credibilidade das respostas dadas. Ainda no entender do autor, esta forma de recolha de dados poderá ter contrapartidas, as perguntas deverão ser contruídas de forma esclarecedora, para assim o aluno não realizar várias interpretações que conduzam à dúvida, a construção deste instrumento por parte do professor é uma tarefa que requer método. No início das aulas de intervenção pedagógica foi entregue aos alunos uma ficha diagnóstica/questionário<sup>18</sup> onde se pretendia observar o nível em que os mesmos se encontravam.

#### **3.5.2- Observação direta**

Moreira (2007), vê que a observação na área da investigação social assenta na busca de realismo e na reconstrução de significado e em que o investigador junta à sua versão o ponto de vista dos sujeitos estudados. O mesmo autor defende que a observação direta abre a possibilidade ao investigador de captar os comportamentos sociais e culturais dos sujeitos da investigação no momento em que são produzidos, sem recurso

---

<sup>18</sup> Cf. Anexo 3

a qualquer tipo de mediação. Nestas circunstâncias, o campo de observação é amplo e natural, facto que proporciona ao investigador um verdadeiro contexto de descoberta. Vale (2000:223) ainda acrescenta que: “a observação é a melhor técnica de recolha de dados do indivíduo em actividade, em primeira-mão, pois permite comparar aquilo que diz, ou que não diz, com aquilo que faz.” A observação direta foi um importante instrumento, pois permitiu perceber se os alunos estariam motivados com as práticas utilizadas, também entender as devidas evoluções dos mesmos.

### **3.5.3- Notas de Campo**

Para Garcia (2003) as notas de campo são um instrumento que visa obter informações da população em estudo de uma maneira sistemática e ordenada. Carmo e Ferreira, (1998) salientam ainda que este instrumento permite ao investigador ter uma noção do sucesso/insucesso das suas práticas/estratégias estarem a contribuir nos alunos. Num caderno diário anotou-se todas as práticas e resultados das mesmas, pois assim poder-se-a melhorar as práticas educativas de uma forma mais eficiente.

### **3.5.4- Questionário Final**

Dadas as práticas/estratégias aplicadas como finalizadas Tenbrink (1974) defende que se deve realizar um questionário para entender o pensamento dos alunos sobre as práticas/estratégias aplicadas, também a opinião dos mesmos sobre os resultados obtidos. Tal como na ficha diagnóstica Bento (2015) afirma que o questionário final deverá ser muito bem pensado e construído, para que as interpretações dos alunos não conduzam à dúvida. Também os alunos na última aula realizaram um questionário final<sup>19</sup> com o objetivo de perceber o que mais e menos gostaram nas práticas educativas com eles realizadas, para assim melhorar, manter, ou reconstruir essas mesmas práticas.

---

<sup>19</sup> Cf. Anexo 4

### **3.6- Análise de Dados**

Assim sendo o método escolhido para recolha de dados ao logo da PES foi, inquérito, observação direta, notas de campo e questionário final, permitiu uma melhor observação da análise de dados, concedeu ajustar, modificar, melhorar as práticas de ensino-aprendizagem. Para reforçar esta ideia Sousa (2005:265) afirma que: “ A análise de conteúdo procura essencialmente identificar categorias e unidades de análise, refletindo ambas a natureza do documento analisado em relação ao propósito da investigação”, a partir desta linha de pensamento frisada pode-se reter que este método de recolha de dados é um método fiavel e pode ser aplicado e contexto escolar segundo a opinião deste autor anteriormente referênciado.

## **CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE, DOS RESULTADOS FINAIS**

Devido a existir uma não um consenso, e algumas dúvidas sobre o programa da disciplina de educação musical por parte do Ministério da Educação, pode dizer-se que e fundamental existir um equilíbrio e estabilidade, para os docentes se sentirem mais confortáveis na hora de lecionar as suas aulas eAs aulas de intreveção foram implementadas de acordo com o professor cooperante, professor orientador e conforme o programa estabelecido pela Eescola EB 2,3 Paulo Quntela.

Relativamente a disciplina de educação musical o programa implementado na Escola EB 2,3 Paulo Quintela. Abaixo estão representadas atividades realizadas, como realizadas, na intreveção pedagógica. Também presentes neste capítulo apresentam-se os fundamentos e linhas de pensamento de pedagogos/autores, análise de dados e reflexão.

### **4.1 - Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

Irão ser apresentadas as atividades realizadas durante a PES, maioria das atividades consistem na abordagem *Orff-Schulwerk*, onde se explorou estratégias mais ligadas a criatividade, préviamente combinadas, discutidas, e refletidas entre o discente, o professor cooperante e professor orientador.

#### **4.1.2 - Turma 5º Ano**

No capítulo de exploração de ritmo “A Roda Orfeana”<sup>20</sup> é uma atividade que pede aos alunos que exerçam o seu nível rítmico, consiste em formar um círculo onde o professor improvisa uma simples linha rítmica utilizando todo o corpo humano como instrumento musical e os alunos repetem o motivo criado pelo professor, ultrapassando esta fase, é proposto a cada aluno individualmente para criar o seu próprio ritmo, e os restantes colegas repetem o improvisado do colega, em algumas ocasiões realizou-se também frases rítmicas desenvolvidas pelos alunos e percutidas em canon pelos mesmos. Devido a existirem indicadores que os alunos gostavam desta atividade devido ao seu empenho esta mesma atividade realizou-se a ao longo de muitas das aulas.

---

<sup>20</sup> Cf. Anexo 5

Esta atividade tem como sua base a abordagem *Orff-Schulwerk*, segundo Cunha (2015), o ritmo é um fenômeno natural e que esta presente em todas as pessoas, elaborar um ritmo é um exemplo de exercícios que desenvolvem o cognitivo do sujeito. Parejo (2012:103) "...o ritmo e a harmonia subentendida; são, portanto, meios sensíveis e eficazes para desenvolver a musicalidade e a audição interior."

Foi proposto pelo professor cooperante, utilizar algumas atividades do manual escolar 100% Música. Das atividades escolhidas, "Manus Digitorum"<sup>21</sup>, consistia em colocar o áudio na aparelhagem, e os alunos acompanhavam o tema, nos seus manuais escolares poderiam observar a partitura, onde existiam compassos com tempos de palmas, clicks, pausas, e ainda existia um momento onde os alunos poderiam improvisar um ritmo a sua escolha. "Don't You Worry Child"<sup>22</sup> da banda Swedish House Máfia, foi trabalhada também com os alunos, com o mesmo procedimento da atividade anteriormente, era pedido que percutissem as suas mãos nas pernas, os alunos nos seus manuais escolares, tinham a partitura no compasso quaternário com a figura semínima em todos os tempos, e na parte inferior das figuras encontrava-se a indicação de qual mão percutia na perna, se a direita ou a esquerda e se com acentuação ou não. Ainda neste contexto foi proposto aos alunos um exercício rítmico do manual escolar da banda portuguesa D.A.M.A com o tema "Não Faço Questão"<sup>23</sup> também com acompanhamento da música, os alunos foram desafiados a percutirem os ritmos ilustrados na partitura, com palmas e batimento das mãos nas pernas. Quando a nota Lá os alunos bateriam palmas, quando a nota Dó percutiam com as mãos nas pernas, e quando surgiam pausas de semínima os alunos naturalmente concebiam o silêncio.

Estas atividades estarão mais enquadradas na abordagem Willems, Willems (1970), defende que os movimentos das mãos, pés ou todo o corpo humano são o ponto de partida para a criação do ritmo. Para o referenciado autor a iniciação musical deverá ser iniciada a partir do ritmo e do som. Das palavras de Gramani (1996) pode partir-se do princípio que na pedagogia de Willems o ritmo é muito importante e que tem prioridade na música. Willems. (1970:32): "O ritmo é um elemento da vida e, particularmente, da vida fisiológica, onde a origem se encontra no corpo humano". Partindo deste princípio

---

<sup>21</sup> Cf. Anexo 6

<sup>22</sup> Cf. Anexo 7

<sup>23</sup> Cf. Anexo 8

pode-se afirmar que o ritmo é de extramamente importância para um melhor desenvolvimento do aluno.

Houve aulas em que foram trabalhadas os temas “Sakura”<sup>24</sup>, ”Três Animais Simpáticos”<sup>25</sup>, ”Vem Bater o Pé”<sup>26</sup>, onde o canto foi privilegiado, começou-se por ensinar o ritmo da letra o professor fazia uma pequena frase com palmas e os alunos repetiam, quando esta fase se completou o professor, juntou a letra musical ao ritmo e de igual modo os alunos repetiam, já com a letra entendida pelos alunos, o professor tocou os acordes na guitarra e entoava a melodia em “nó-nó” para os alunos de seguida repetirem, o passo seguinte foi substituir o “nó-nó” pela letra musical e assim os alunos começaram a ter uma ideia das músicas escolhidas, o próximo passo foi, repetir os temas até todos os alunos presentes na sala de aula se sentissem à vontade para os cantarem. Os alunos por vontade própria improvisavam as suas próprias danças que acompanhavam com a música.

Estas práticas de canto, fundamentam-se, em mais de uma abordagem, pois são várias as pedagogias que defendem o canto na educação musical mas pode-se nomear por exemplo da pedagogia de Zoltan Kodály, a abordagem *Orff-Schulwerk* e também a pedagogia de Edgar Willems. Choksy (1974) defende que para Kodály o mais importante é o canto, e que pode ser vivenciado por todas as crianças, ainda segundo o autor referenciado para Kodály o canto tem mais sentido se for realizado em grupo, e também que permita a participação de todos os participantes dependendo das suas capacidades artísticas. Também na pedagogia de Willems o canto é visto, juntamente com a vivência musical a prática mais importante na pedagogia do pedagogo referenciado, assim a criança poderá desenvolver o seu sentido auditivo. Para o pedagogo também o canto é muito importante na iniciação musical.

Também em atividades que dizem respeito ao canto, realizaram-se atividades no quadro interativo retiradas do site educativo “Cantar Mais” onde se pode escolher um tema de diversos estilos musicais, foram escolhidos os temas tradicionais portugueses

---

<sup>24</sup> Cf. Anexo 9

<sup>25</sup> Cf. Anexo 10

<sup>26</sup> Cf. Anexo 11

“Não se me da que Vindimem”<sup>27</sup>, “O Milho da Nossa Terra”<sup>28</sup> e “Óh Rama, Óh Que Linda Rama”<sup>29</sup>. Neste site é apresentada uma partitura com a melodia e letra, o site permite aos alunos cantarem por cima de uma melodia e harmonia percutida pelo site. Assim os alunos só tinham de observar a letra e acompanhar a melodia, e também tinham a possibilidade de ajuda através de uma barra vermelha onde o aluno pode perceber onde se encontra na partitura. Assim têm a liberdade para cantar através da partitura e também do ouvido, ouvindo a melodia transmitida pelo CD e também ouvindo os seus colegas . É também de salientar que os alunos no momento do canto por vontade própria improvisavam coreografias para acompanharem a música.

Pode-se afirmar que que este tipo de atividades estarão fundamentadas em várias pedagogias que privilegiam o canto como pedagogias acima referenciadas mais ainda assim estão mais ligadas a abordagem *Orff-Schulwerk*, a abordagem de Christopher Azzara, onde este mesmo pedagogo defende a aprendizagem do canto através do ouvido. Para Azzara (2008), o participante deve ouvir, aprender uma letra musical “de ouvido”, interagir, e cantar, e assim o participante poderá ampliar o repertório, ter uma maior facilidade de criar melodias, melhorar a sua leitura e a composição na música e aprender sons “de ouvido”. Também na abordagem *Orff-Schulwerk* segundo Fonterrada (2005) a música faz mais sentido quando está ligada ao movimento e da criação. Assim sendo pode-se reforçar a ideia que nestas atividades estavam presentes a música, o movimento, e a criação.

Na prática de flauta doce, os alunos também obtiveram a oportunidade de desenvolver essa mesma prática, foram executadas várias atividades, algumas delas retiradas do manual escolar de Educação Musical já referido anteriormente propostas pelo professor cooperante, tais como, “Canta-se o fado”<sup>30</sup>, “Lento”<sup>31</sup>, “Get Lucky”<sup>32</sup>, “Única Mulher”<sup>33</sup>, “Cheerleader”<sup>34</sup>. Estas atividades pedia ao professor que colocasse o Cd na aparelhagem e era tocado o tema desejado e os alunos só tinham de tocar

---

<sup>27</sup> Cf. Anexo 12

<sup>28</sup> Cf. Anexo 13

<sup>29</sup> Cf. Anexo 14

<sup>30</sup> Cf. Anexo 15

<sup>31</sup> Cf. Anexo 16

<sup>32</sup> Cf. Anexo 17

<sup>33</sup> Cf. Anexo 18

<sup>34</sup> Cf. Anexo 19

a partitura de flauta. O primeiro passo era dar a conhecer os temas aos alunos onde eles acompanhavam a pauta através dos seus livros. A fase seguinte era ler a parte dos alunos com um andamento mais confortável, onde os alunos poderiam observar as notas e posições na flauta, esta etapa era repetida até os alunos à dominarem e também repetida com o andamento mais acelerado até chegar ao andamento desejado pelo manual. Assim já com esta etapa concluída juntou-se a melodia dos alunos ao som do Cd, em muitos casos o professor também acompanhava os alunos com a guitarra. Como havia alunos que não tinham consigo a sua flauta era lhes permitido que tocassem a melodia nos vários xilofones a sua escolha, e outros marcavam o tom com bombo, clavas, pandeireta, caixa chinesa e por ventura djembe. Devido a quase todos os alunos desejarem tocar nos instrumentos Orff, foram repetidas as vezes necessárias num sistema rotativo<sup>35</sup> de instrumentos até todos os alunos terem tocado todos os seus instrumentos desejados.

Estas atividades vão mais ao encontro das linhas de pensamento da abordagem *Orff-Schulwerk*, da pedagogia de Christopher Azzara. Azzara (1997) considera que é importante um sujeito tocar um instrumento, podendo desenvolver a sua musicalidade, e segundo o pedagogo é um princípio para a improvisação. Da abordagem *Orff-Schulwerk*, Regner (2011) afirma que entre outros parâmetros a abordagem defende, o trabalho de grupo, utilização de instrumentos Orff, parâmetros estes presentes nas atividades apresentadas e desenvolvidas ao longo da PES.

Recomendado pelo professor cooperante foi sugerido que os alunos obtivessem um conhecimento sobre teoria musical, assim sendo, revolvi transmitir esse conhecimento aos alunos através de uma educação lúdica, explorando mais o “Jogo dos Cartões”<sup>36</sup>. A atividade escolhida foi um jogo através de cartões. Com alguns cartões de cartolina de forma A5, cada cartão continha uma nota musical ou uma figura rítmica, também poderia ter uma frase melódica ou rítmica. Fez-se uma roda com alunos onde o professor estava no centro com cartões e de forma aleatória mostrava-se um cartão a um

---

<sup>35</sup> Os alunos executavam a tarefa de um modo rotativo, de modo a manusearem todos os instrumentos pretendidos

<sup>36</sup> Cf. Anexo 20

aluno e se percuti-se de forma correta continuava na roda se erra-se no fim de duas tentativas o aluno saíria da roda, até se encontrar um único aluno na roda sendo assim o mesmo o vencedor. Também foram feitas equipas onde se pedia o mesmo objetivo mas desta vez o objetivo era ganhar um grupo de alunos e não um só aluno.

Na sua pedagogia Azzara (1997) incute o jogo, devido a estimulação e motivação que provoca nos alunos, ainda outro autor, Friedmann (1996), defende o jogo, e pode-se dizer que o jogo é uma atividade infantil dinâmica.

No que diz respeito a música, movimento, e criação foram realizadas várias atividades tais como os temas “Hino da Alegria”<sup>37</sup>, “Um passeio de Comboio”<sup>38</sup>, “Tuesday”<sup>39</sup>, “Papagaio Louro”<sup>40</sup>. Estes temas procuravam oferecer a oportunidade de explorar o canto, o movimento, instrumental orff e flauta. Este temas tinham uma partitura onde se poderiam guiar. Alguns alunos tocavam melodia na flauta enquanto os restantes colegas executavam o instrumental orff. Estas obras não continham andamentos nem dinâmicas impostas, oferecendo assim a oportunidade aos alunos de criarem o seu próprio andamento e as suas próprias dinâmicas. Era explicadas as partes dos alunos por padrões, por imitação também onde o professor executava e os alunos imitavam. Depois de se explorar o tema pretendido, e depois de todos os alunos manusearem os instrumentos as suas escolhas. Era pedido aos alunos que criassem uma letra musical que se adequa-se a melodia apresentada, que de seguida seria cantada pelos mesmos, juntamente com instrumental orff e flauta. Quando esta fase se encontrasse solidificada era pedido aos alunos que criassem uma coreografia que se adequa-se ao tema, e aplica-la juntamente com a voz, instrumental orff e flauta. Nesta linha de pensamento, também foi apresentada uma obra “Sem Título”<sup>41</sup> aos alunos onde faltavam alguns compassos por preencher, e era pedido aos alunos que eles os preenchessem com a plena liberdade de escolha de notas e células rítmicas antes de executar a própria obra, também lhes foi permitido escolherem o próprio título para a obra em questão.

---

<sup>37</sup> Cf. Anexo 21

<sup>38</sup> Cf. Anexo 22

<sup>39</sup> Cf. Anexo 23

<sup>40</sup> Cf. Anexo 24

<sup>41</sup> Cf. Anexo 25

Das muitas linhas pedagógicas apresentadas pode-se dizer que este tipo de atividades baseia-se em mais de uma pedagogia, mas ainda assim a pedagogia de Carl Orff, Edgar Willems e Jos Wuytack serão as mais indicadas. Segundo Fonterrada (2005) pode dizer-se que o mais importante na abordagem *Orff-Schulwerk* será a união entre a música, criação e a dança, oferecendo assim uma maior vivência musical aos alunos. Na pedagogia de Willems, Parejo (1987) defende que o movimento corporal deverá ser combinado com a aprendizagem auditiva, o ritmo deve ser desenvolvido através de canções e de movimentos corporais. Wuytack (1995) acredita uma educação por imitação permite desenvolver as capacidades de observação, atenção e concentração, necessárias à prática musical e à formação das crianças.

No capítulo de audição de músicas, realizou-se uma atividade onde existiram indicadores que os alunos gostavam dessa mesma atividade apresentada, devido ao facto de no início de quase todas as aulas os alunos perguntavam se a atividade se iria realizar. Consistiu em reservar cinco ou dez minutos no final de cada aula e era escolhido um aluno de forma aleatória, para colocar um tema à sua escolha na aparelhagem para a restante turma ouvir. Assim os alunos tinham a oportunidade de mostrar aos seus colegas e professor os seus gostos musicais, também adquirir o conhecimento de vários estilos musicais.

Das pedagogias musicais que defendem a audição de música por exemplo Willems (1970), defende que os alunos devem ouvir música e também deverão ser conhecedores de diferentes estilos musicais oferecendo assim um maior conhecimento da cultura musical, o próprio autor Willems (1970:47) “ a música enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia, eleva o nível cultural pela nobre beleza que vem das obras-primas, dá prazer e alegria aos ouvintes, ao executante e ao compositor”. Partindo deste princípio pode-se afirmar que esta prática estará ligada aos fundamentos de pedagogia musical de Edgar Willems.

### 4.1.3 - Análise e Reflexão de dados

Na turma do 5º ano de escolaridade a recolha de dados foi realizada a partir da ficha diagnóstica<sup>42</sup>, observação direta, notas de campo, e questionário final.

#### Ficha diagnóstica

A Ficha diagnóstica era composta por quatro questões:

- 1- Gostas da Disciplina de Educação Musical? Porque?

**Tabela 1:** Respostas a pergunta nº 1 da Ficha Diagnóstica

Respostas	Nº de Alunos
<b>Gosto</b>	18
<b>Não Gosto</b>	1
<b>Não Respondeu</b>	2

A maioria dos alunos justificou que gostava de música porque achavam a disciplina divertida, também outros responderam porque gostavam de tocar flauta, e ainda uma minoria de alunos que afirmaram que gostavam de música devido ao simples facto de gostarem de ouvir música.

- 2- Achas importante criares a tua própria música Porque?

**Tabela 2:** Respostas a pergunta nº 2 da Ficha Diagnóstica

Respostas	Nº de Alunos
<b>Importante</b>	12
<b>Nada Importante</b>	3
<b>Não Respondeu</b>	6

---

<sup>42</sup> Cf. Anexo 3

Dos alunos que responderam que consideravam importante criarem a própria música a maioria, justificaram que, era importante devido ao facto de simplesmente gostarem. Ainda um aluno respondeu que gostavam porque assim se identificaria como uma estrela de rock.

- 3- Que experiência tens com a música? (Se frequêntal alguma banda musical ou se ja frequêntas-te esta disciplina no passado.)

**Tabela 3:** Respostas a pergunta nº 3 da Ficha Diagonóstica

<b>Respostas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
<b>Sim, toca em banda musical</b>	0
<b>Já frequêntou a disciplina antes</b>	7
<b>Nunca teve contacto com a música</b>	14

- 4- Tocas ou gostarias de gostarias de tocar algum instrumento musical? Qual?

**Tabela 4:** Respostas a pergunta nº 4 da Ficha Diagonóstica

<b>Respostas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
<b>Sim, toca um intrumento musical</b>	0
<b>Gostava de tocar um instrumento musical</b>	16
<b>Não sabe, ou nao respondeu</b>	5

A maioria dos alunos que responderam que gostariam de tocar um instrumento musical mencionaram a guitarra como preferência, também houve alunos que responderam trompete e flauta transversal. Assim se obteve alguns indicadores sobre o nível cognitivo dos alunos na disciplina de educação musical. Segundo o autor Sousa (2005) pode-se afirmar que a ficha diagonóstica é um dos melhores métodos para se

perceber algumas características dos alunos e também perceber o nível a que os mesmos se encontram na disciplina. Das palavras de Bento (2015) ainda se pode acrescentar que devido a ficha diagnóstica ser realizada de forma anónima aumenta a credibilidade das respostas dadas por parte dos alunos.

### **Observação direta**

Durante as seções de aulas, foi aplicada a técnica da observação direta anteriormente exposta e fundamentada. Logo nas primeiras aulas pode-se observar que os alunos se mostravam com interesse e motivados para a realização das tarefas propostas. Ao longo da PES pôde-se observar as atividades que os alunos se mostravam mais motivados. Essas atividades eram aquelas onde lhes era pedido para criarem coreografias ou danças, atividades de manuseamento de instrumental orff e flauta, a atividade “Roda Orfeana”<sup>43</sup> e a atividade onde lhes era permitido colocarem um áudio a sua escolha para a restante turma ouvir.

No momento de criação de danças ou coreografias musicais, observou-se que todos os alunos queriam dar a sua opinião, mostrando assim a sua vontade de participar na construção da coreografia ou dança. Segundo Cunha (2015) da abordagem *Orff-Schulwerk*, criar seja um motivo rítmico, uma linha melódica ou uma dança é sinal de que os alunos estão a desenvolver o seu nível cognitivo. Também devido a existirem várias opiniões dos alunos sobre as danças, foi realizado um trabalho de grupo onde cada aluno fornecia um movimento, e assim obter a participação de todos os alunos. Choksy (1974) afirma que um dos princípios do proposta de Kodaly e o trabalho de grupo, obtendo assim uma interação de todos os participantes.

No manuseamento de instrumental orff e flauta os alunos mostravam-se bastante participativos, também devido ao facto do professor cooperante anteriormente realizar este tipo de atividades bastantes vezes. Deu para entender que os alunos preferiam manusear o instrumental orff do que a flauta, assim sendo, de forma rotativa, deu-se oportunidade a todos os alunos de poderem experimentar todos os instrumentos

---

<sup>43</sup> Cf. Anexo 5

desejados. Segundo Azzara (1997) pode-se dizer que tocar um instrumento musical é importante para o desenvolvimento artístico, e assim também melhorar a musicalidade do sujeito. Para Cunha (2015) o instrumental orff está concebido para se obter um ambiente tranquilizante dentro da sala de aula. Fonterrada (2005) defende que o instrumental Orff é um prolongamento do principal instrumento que é o corpo humano.

Na atividade “Roda Orfeana”<sup>44</sup> observou-se que existiu indicadores em que mostravam que era das atividades preferidas dos os alunos, pois logo nos inícios das aulas questionávamos se ia realizar-se tal atividade. Retirou-se que os alunos mostrava-se motivados e empenhados, pois afirmavam que gostavam de criar ritmos, mas ainda assim notou-se que quatro alunos ainda não se mostravam a vontade, mas com alguma motivação e persistência por parte do professor, onde se lhe pediu para tentarem criar um ritmo de um modo mais lento, para assim poderem ter mais tempo para pensarem e ao mesmo tempo criar o ritmo, com o decorrer das aulas os alunos foram-se mostrando cada vez mais a vontade e sem receio de criarem os seus próprios ritmos. No caso destes quatro alunos, coube ao professor a responsabilidade de os motivar e incentivar. Como se pode retirar das palavras de Abraham (1984), não existem pessoas iguais, cada pessoa é autêntica, e tem de ser aceite com a forma que ela é. Ainda nas palavras de Calvet de Magalhães & Aldónio Gomes (1964), pode-se afirmar que é obrigação da escola motivar, inculcar, e fazer despertar a imaginação infantil. Sobre a atividade realizada em contexto de criação de ritmo, de Haselbach (1971) retira-se que um dos princípios da abordagem *Orff-Schulwerk*, é a criação da própria música, e assim permitir a liberdade imaginativa das crianças.

Outra prática inculcada nos alunos que houve indicadores que gostavam dessa mesma prática foi, onde lhes era permitido colocar um áudio as suas escolhas para a restante turma ouvir também questionavam sempre se poderiam ouvir música no final da aula, e ficavam em êxtase quando se realizava a prática. Pode-se dizer que esta prática foi enriquecedora para a cultura musical das crianças, segundo Willems (1970) na sua pedagogia afirma que é de grau elevado a criança escutar música, para assim elevar o seu nível cultural.

---

<sup>44</sup> Cf. Anexo 5

Na proposta do professor coopeante onde se pedia explorar a teoria musical, decidiu-se utilizar a técnica do jogo. No início da prática devido a teoria musical se transformar em jogo, os alunos mostravam-se empenhados e com vontade de participar. Fialho (2007) o jogo é importante devido a ser uma prática que provoca nos alunos um sentimento de competição, e assim aumentar o seu esforço. Mas também se notou que a partir de um certo momento do decorrer a atividade alguns alunos começavam a ficar desmotivados e a mostrar menos interesse, afirmavam que não queriam dizer nome das notas, nem gostavam de ler ritmos. Pois é caso para se dizer que a vivência musical é mais importante, deixando a teoria para segundo lugar, da abordagem *Orff-Schulwerk*, Cunha (2015) defende que na educação musical, primeiro vem a prática, e só depois a teoria, também ao encontro desta opinião Chosky (1986) defende que os sons devem ser implementados antes dos símbolos.

Na parte que diz respeito ao canto, existia alunos que cantavam sem problemas, mas ainda assim a turma continha alunos que não se encontravam a vontade para cantar, pois diziam que tinham vergonha de cantar em frente aos colegas, ainda assim tentou-se motivar esses alunos cantando ao pé deles e também insistindo com os mesmos que não era necessário conter vergonha pelo simples facto de estarem a cantar. Com o decorrer das aulas uma minoria desses alunos ainda se foi mostrando um pouco mais a vontade, mas ainda assim existiram alunos que continuavam a afirmar que tinham vergonha.

Segundo na pedagogia de Christopher Azzara, Azzara (2008) defende que os alunos não devem ter medo de cantarem, ainda assim fez-se com que uma minoria de alunos se mostrassem a vontade para cantar. Pode-se dizer que este tipo de práticas, são uma mais valia para as crianças, ainda o referenciado autor defende que com o canto os alunos poderão adquirir várias competências tais como: adquirir novos estilos musicais, melhorar a facilidade de criar frases melódicas e melhorar a leitura.

## **Notas de campo**

Durante a PES foram tiradas algumas notas de aula, sobre evoluções, motivação, reações e envolvimento dos alunos face as práticas implementadas, também atividades com mais e menos sucesso, para assim consuir, reconstruir, analisar, e repensar sobre as pedagogias aplicadas. Pode-se afirmar que este instrumento torna-se uma mais valia ao professor, pois segundo McNail (1990) as notas de campo é uma ferramenta que permite ao investigador obter uma visão melhorada sobre as suas práticas, também poderá ter uma noção se estas mesmas práticas que estão ou não a contribuir para o sucesso dos alunos, e assim também modificar ou melhorar as suas estratégias de ensino.

## **Questionário Final**

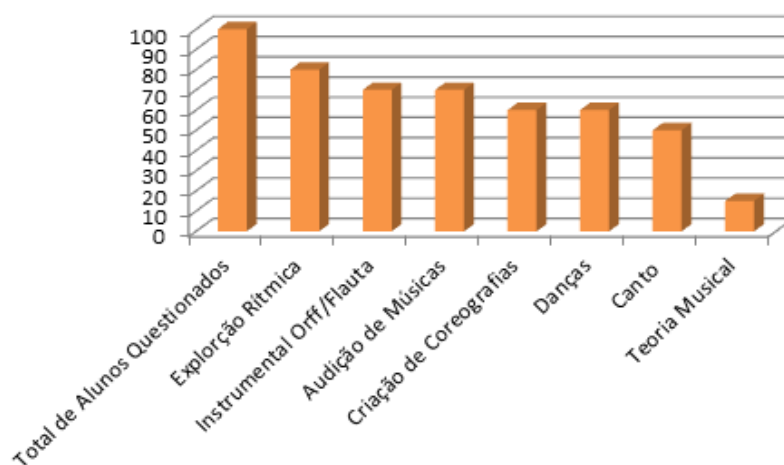
No fase do questionário final<sup>45</sup> foi proposto aos alunos que escrevessem uma carta de forma livre a um familiar ou a um amigo, a relatar a experiência que obtiveram na disciplina de educação musical, onde poderiam mencionar o que acharam das práticas implementadas, atitude do professor estagiário, e eventualmente o que mudariam ou não nas práticas implementadas ou mesmo no professor estagiário. Pode-se afirmar que numa generalidade os alunos acabaram por se rever naquelas práticas implementadas, ainda assim umas mais do que outras. Seguem algumas citações escritas por alguns alunos: “O que eu mais gostei foi fazer ritmos com o corpo, e também ir por músicas no computador”, ”eu gostei de usar instrumentos de descobrir novas musicas de cantar e tocar flauta”, “só não gostei muito de cantar”, gostei muito de tocar flauta e os outros instrumentos”, “ não gostei muito de fazer ritmos”, “ adorei fazer a roda onde fazíamos ritmos com o corpo”, gostei de dançar na aula de música”.

O gráfico abaixo apresentado representa as opiniões dos alunos sobre as práticas com mais e menos sucesso, como se pode observar os alunos segundo as cartas escritas preferem a criação de ritmos, criação de coreografias, danças, criação de danças e instrumental Orff deixando a teoria musical em último lugar.

---

<sup>45</sup> Cf. Anexo 4

**Gráfico 5:** Gráfico de práticas com mais sucesso segundo os alunos.



Segundo Oliveira (2014) pode-se afirmar que a opinião dos alunos é um instrumento muito importante e útil ao professor, pois ficará a saber o que os alunos pensam das suas práticas implementadas, pois assim poderá ter-se mais alguns indicadores se as práticas utilizadas estão a ter sucesso.

Dos dados revelados pode-se reter que alguns objetivos foram cumpridos, tais como a interação, opinião, motivação e empenho por partes dos alunos, pôde-se observar que os alunos obteram com mais sucesso nestes critérios mais em algumas práticas e menos em outras. Ainda assim verifica-se que criar algo novo como uma letra musical, um ritmo ou uma dança foram atividades estimulantes para os alunos. Na sua pedagogia Azzara (1997) defende que criar na sala de aula é um sinal de dinamismo e evolução, ainda nesta linha de pensamento das palavras de Cunha (2015) pode retirar-se que criar um ritmo, melodia, uma dança ou letra musical são práticas que ajudam a evoluir o aluno em relação a si mesmo. As atividades de canto ficaram um pouco aquém das expectativas, pois exestiu alunos que se motivavam pouco nas práticas de canto, propondo-lhes mudar de repertório, mesmo assim os alunos afirmavam que não iria adiantar muito devido ao facto do problema deles era de terem o sentimento de vergonha para com os colegas. A etapa proposta pelo professor cooperante da teoria musical, pode-se dizer que foi a prática menos conseguida, pois, os próprios alunos afirmavam que não gostavam nem tinham muito à vontade para aprender teoria musical,

preferiam vivenciar a música. Assim estas opiniões destes alunos vão ao encontro de várias pedagogias principalmente da pedagogia *Orff-Schulwerk* onde W. Thomas (1994) defende que nesta abordagem o principal é os alunos poderem viver a música e só depois passar a fase da teoria.

#### **4.1.4 Turma 6º Ano**

Também nesta turma realizou-se a atividade “Roda Orfeana”<sup>46</sup> anteriormente referenciada e fundamentada. Foi uma atividade se realizou quase todas as aulas devido ao facto da maioria dos alunos pedir para se realizar a atividade, assim observou-se que haveria indicadores que esta atividade estimulava os alunos e lhes oferecia motivação. Das pedagogias apresentadas anteriormente ainda se pode acrescentar a pedagogia de Paytner.

Para Paynter (1972) dentro da sala é muito importante a criatividade e o trabalho de grupo promovendo a participação de todos os alunos, e assim obter uma maior motivação por parte dos mesmos.

Na parte da criação, música, e movimento foram trabalhados os temas “Tuesday”<sup>47</sup>, “A Flautinha”<sup>48</sup> e “La Conte”<sup>49</sup>, estas obras pediam aos alunos que executassem a melodia na flauta e harmonia no instrumental orff, primeiramente foi explicada a melodia através de padrões de dois compassos, também a harmonia foi explicada de igual modo. Devido a turma conter poucos alunos que gostavam de tocar flauta, era lhes permitido cantarem o nome das notas em vez de tocarem flauta. Depois de todos os alunos terem experimentado os instrumentos pedidos, criaram uma letra e de seguida uma coreografia. Estas atividades tais como as mesmas que foram realizadas na turma do 5º ano que seguem a mesma linha pedagógica, mas ainda assim pode-se

---

<sup>46</sup> Cf. Anexo 5

<sup>47</sup> Cf. Anexo 23

<sup>48</sup> Cf. Anexo 26

<sup>49</sup> Cf. Anexo 27

sublinhar a abordagem *Orff-Schulwerk* onde segundo Cunha (2015) desta abordagem musical, a criatividade e a movimento deverão estar presentes na aula de Educação Musical e assim oferecer a oportunidade aos alunos de experimentarem e vivenciarem a música.

Na parte de criação de música, como apoio, foi explicada cada nota da escala de dó Maior e os seus terceiros e quintos graus. Foi dada uma simples harmonia<sup>50</sup> aos alunos e era-lhes pedido que escrevessem uma melodia a partir dos terceiros e quintos graus das notas que apareciam na harmonia, de seguida alguns alunos tocaram a harmonia na flauta, instrumental orff e o professor na guitarra, outros cantaram a melodia criada por eles próprios, a fase seguinte foi criar uma letra musical e uma coreografia onde foram executadas de seguida. Houve indícios que os alunos estavam motivados, pois todos queriam dar a opinião sobre como se poderia construir a melodia, letra musical e coreografia. Das muitas pedagogias que defendem a criatividade, por exemplo podemos ligar esta prática a pedagogia de Paytner e também de Wuytack, das palavras de Mateiro (2012) pode-se afirmar que esta linha pedagógica de Paytner está designada para estimular a criatividade, e que esta proposta pedagógica requer uma participação ativa não só por parte dos alunos, mas também por parte do professor. Paynter (1972) acrescenta que esta proposta pedagógica é um importante instrumento para o desenvolvimento dos alunos. Wuytack (1995) defende que em educação musical é a criatividade que deve ser estimulada.

Também se realizaram atividades onde os alunos puderam cantar como os temas “Tibuli”<sup>51</sup> e “Borboleta Colorida”<sup>52</sup> acompanhados pela guitarra pedia-se aos alunos que cantassem. Era explicada a letra musical através de palmas do ritmo da melodia de seguida juntou-se a letra. Com estas fases solidificadas juntava-se a guitarra com um andamento mais lento e confortável para os alunos, depois desta fase concluída realizava-se as canções no andamento exigido por a mesma. Das pedagogias apresentadas no capítulo do canto, pode-se sublinhar a pedagogia de Kodaly, e de

---

<sup>50</sup> Cf. Anexo 28

<sup>51</sup> Cf. Anexo 29

<sup>52</sup> Cf. Anexo 30

Christopher Azzara. Azzara (1997) defende que o canto deverá ser privilegiado, principalmente se for ensinado “de ouvido”. Para Parejo (2012) na proposta de Kodaly o canto é prioritário, e também deverá ser realizado em grupo, com a participação de todos os alunos.

No ponto que diz respeito a audição, realizou-se uma prática onde se fundamenta na pedagogia de Murray Schafer. Foi mostrado aos alunos vários cenários<sup>53</sup> no quadro interativo e os alunos imaginando-se nesses cenários tentavam imitar os sons que poderiam ouvir, se estivessem dentro desse mesmo cenário, reproduzindo-os com o instrumental orff, flauta e utilizando o corpo humano como instrumento musical. Outra prática relacionada com esta linha de pensamento foi permitir aos alunos saírem da sala e ouvirem o que o meio ambiente tinha para oferecer, e assim reproduzir dentro da sala de aula nos instrumentos já referidos anteriormente o que ouviram na rua. Das palavras de Shaffer (2001) pode retirar-se que uma das bases da sua pedagogia é a paisagem sonora e que a audição é um princípio para existir uma boa educação musical. O mesmo pedagogo defende ainda que deve existir uma relação entre o homem, o meio ambiente e a criatividade em fazer a música.

No final de cada aula era permitido aos alunos que ouvissem um tema a sua escolha. Tal como na turma de 5º ano era escolhido um aluno de forma aleatória para colocar no áudio uma música do seu gosto pessoal, e assim também mostrar aos alunos os seus gostos. Da pedagogia de Willems acima referêncida, ainda desta atividade pode-se acrescentar a pedagogia de Kodaly como fundamento. Segundo Oliveira (2009) para Kodaly o canto era o centro da sua pedagogia mas ainda assim acrescenta que os alunos deverão conhecer diferentes estilos musicais, para assim aumentar a sua cultura musical.

---

<sup>53</sup> Cf. Anexo 31

#### 4.1.5 Análise e Reflexão de dados:

De igual modo como na turma do 5º ano, na turma de 6º ano de escolaridade a recolha de dados foi realizada a partir da ficha diagnóstica<sup>54</sup>, observação direta, notas de campo, e questionário final.

#### Ficha diagnóstica

A mesma ficha diagnóstica realizada na turma de 5º ano também foi apresentada a turma de 6º ano, e de igual modo era composta por quatro questões:

1- Gostas da Disciplina de Educação Musical? Porque?

**Tabela 5:** Respostas a pergunta nº 1 da Ficha Diagnóstica

Respostas	Nº de Alunos
Gosto	18
Não Gosto	
Não Respondeu	2

Uma grande maioria dos alunos não justificou o porquê de gostarem de música, mas ainda houve algumas repostas como, devido ao facto de ouvirem música e de terem a curiosidade de tocarem um instrumento musical.

2- Achas importante criares a tua própria música Porque?

**Tabela 6:** Respostas a pergunta nº 2 da Ficha Diagnóstica

Respostas	Nº de Alunos
Importante	10
Nada Importante	4
Não Respondeu	6

---

<sup>54</sup> Cf. Anexo 3

Também nesta questão foram poucos os alunos que se justificaram, mas ainda assim, houve repostas como, achavam importante criar a própria música porque gostavam de ser músicos famosos, ou era importante porque gostavam de ser djs.

- 3- Que experiência tens com a música? (Se frequêntas alguma banda musical ou se já frequêntas-te esta disciplina no passado).

**Tabela 7:** Respostas a pergunta nº 3 da Ficha Diagonóstica

<b>Respostas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
<b>Sim, toca em banda musical</b>	0
<b>Já frequêntou a disciplina antes</b>	20
<b>Nunca teve contacto com a música</b>	0

- 4- Tocas ou gostarias de gostarias de tocar algum instrumento musical? Qual?

**Tabela 8:** Respostas a pergunta nº 4 da Ficha Diagonóstica

<b>Respostas</b>	<b>Nº de Alunos</b>
<b>Sim, toca um intrumento musical</b>	1
<b>Gostava de tocar um instrumento musical</b>	16
<b>Não sabe, ou nao respondeu</b>	3

Dos alunos que referiram que era do gosto deles tocar um instrumento musical mencionaram os instrumentos: bateria, guitarra e piano. Um aluno frequênta a Banda Filarmónica de Pinela, e o seu instrumento que executa é trompete. Das linhas de pensamento apresentadas anteriormente sobre esta técnica de recolha de dados McNail (1990) vai ao seu encontro ao afirmar que, com a realização da ficha diagonóstica o professor poderá obter uma visão melhorada sobre as capacidades dos seus alunos e sobre as práticas a implementar.

## **Observação direta**

Ao longo das aulas de intervenção um dos instrumentos de recolha de dados aplicado foi a observação direta. Nas primeiras aulas de intervenção pôde-se observar que os alunos se mostravam um pouco tímidos, devido um pouco ao facto de terem o hábito de aulas de educação musical mais teóricas, mas com o decorrer das aulas lecionadas deu para entender que os alunos foram perdendo a timidez e ganharam ou pouco mais de atrevimento. Das opiniões dos alunos que se poderiam ouvir na sala de aula, afirmavam que as práticas que gostavam e queriam repeti-las era onde, lhes era permitido criarem o seu próprio ritmo com o corpo humano como forma de instrumento, atividades onde lhes era pedido para manusearem o instrumental orff, e também o momento onde poderiam dar a ouvir a turma os seus gostos musicais.

No capítulo de exploração de ritmo deu para observar que os alunos se encontravam motivados e empenhados, da atividade “Roda Orfeana” afirmavam era a mais com que se identificavam pois, gostavam utilizar o corpo humano como instrumento e criarem o seu próprio ritmo. Observou-se que todos os alunos, davam o seu melhor na sua vez de criarem o ritmo afirmavam que de um modo queriam que o seu ritmo fosse o melhor.

Como se pode retirar das palavras de Ealy (1996), é fundamental que os os alunos tenham prazer no momento de realizar a prática, para assim se encontrarem com mais empenho e motivação. Segundo Gramani (1996) na pedagogia de Willems é de bastante importância o professor explorar o ritmo com os seus alunos, ainda nas palavras deste autor todas as pessoas contêm ritmo dentro delas, e este ritmo tem de ser explorado.

Na fase que se propôs aos alunos que escrevessem uma melodia as suas escolhas, verificou-se que muitos dos alunos que escreveram uma melodia continham notas que não faziam parte do acorde que lhes foi explicado como um apoio para comporem as suas músicas, mas ainda assim manteve-se as notas escolhidas pelos alunos, pois o mais importante serão eles saberem que é uma linha melódica realizada por eles próprios. Como afirma Azzara (2008), a música contém mais significado e sentido quando é construída pela própria pessoa. No momento de criarem uma letra musical também se observou que os alunos se mostravam empenhados a oferecerem as suas

opiniões, mas também se verificou que no momento de cantarem a letra musical e dançarem a coreografia realizada, mostravam-se tímidos, foi-lhes incentivado ao canto por meio de afirmar que o canto é necessário a todo o ser humano, como afirma Smith (1997) na pedagogia de Kodály o canto é bastante importante e deve ser visto como linha de pensamento principal. Mas ainda assim existiu alunos que afirmavam que tinham vergonha de cantar ou dançar em frente aos colegas, afirmavam que preferiam manusear o instrumental orff.

Nas atividades onde era proposto aos alunos para cantarem, foi das atividades menos conseguidas, pois a maioria dos alunos mostravam-se desmotivados e desempenhados. Mostravam-se envergonhados e tímidos, afirmavam que não gostavam de cantar e preferiam realizar outro tipo de atividade, ainda com algumas palavras do professor onde lhes explicou que cantar é fundamental para os seus desenvolvimentos, como afirma Azzara (2008) que os alunos devem cantar e não podem ter receio de falhar. Mas ainda assim continuou-se a verificar receio por partes dos alunos nas alturas em se lhes era pedido para cantarem. Um dos factos que poderiam ter contribuído para esta desmotivação dos alunos na parte do canto foi, ao longo das aulas de observação verificou-se que esta mesma turma nunca tinha realizado nenhuma prática que pudessem cantar. Willems (1970) na sua pedagogia aborda o canto como uma das principais práticas a realizar, pois defende que quando se canta está-se em contacto com a música.

Nas práticas onde se envolvia a música, criação e movimento, os alunos mostravam-se empenhados. Todos queriam oferecer a sua opinião para a construção de letras musicais ou coreografias, observou-se que nestas atividades mostravam-se mais empenhados e em êxtase quando estavam em contacto com o instrumental orff, pois todos as aulas questionavam se iriam manusear o instrumental Orff. É também de salientar que nas aulas de observação verificou-se que estes alunos continham muito poucas oportunidades para manusearem os instrumentos Orff. Da pedagogia de Carl Orff, segundo Keetman (1981) pode-se dizer que é necessário para os alunos manusearem o instrumental Orff, pois foi idealizado para todos o poderem tocar, mas ainda assim o principal instrumento é o corpo humano.

Na atividade da paisagem sonora os alunos mostraram-se motivados, queriam ouvir, imaginar e imitar todas as fontes sonoras todas, também se mostraram muito satisfeitos por lhes ser permitido produzir sons através do instrumental Orff, sobre a sua abordagem Shaffer (2001:17): “A paisagem sonora do mundo está a mudar. O homem moderno começa a habitar num mundo em que tem um ambiente acústico radicalmente diverso de qualquer outro que tenha conhecido até aqui” assim pode-se retirar que a proposta de Shaffer é importante, imaginar e ouvir os sons que nos rodeiam.

Na prática onde era pedido aos alunos que escolhessem uma música de um estilo musical a escolha, eram bastante participativos, e ficavam em êxtase quando essa prática era implementada, logo no início das aulas questionavam se poderiam escolher uma música para o resto da turma escutar. De Wuytack J. & Palheiros (1995) retira-se que é necessário a audição dentro das salas de aula, Willems (1970) acrescenta que assim se pode evoluir a cultura musical.

### **Notas de campo**

Na turma de 6º ano tal como realizado na turma de 5º ano, no decorrer da PES foram retiradas notas de campo, para assim melhorar a prática de ensino. As notas de campo ofereceram alguns indicadores para perceber se os alunos se mostravam motivados e empenhados com as tarefas propostas. Judite (1997) pode-se dizer que as notas de campo é um importante instrumento na recolha de dados e bastante útil ao professor, pois assim poderá o docente obter uma visão mais alargada sobre as suas estratégias implementadas.

## Questionário Final

Foi realizado na última aula um questionário final<sup>55</sup>, para se tentar perceber as opiniões dos alunos sobre as práticas implementadas. Tal como na turma de 5º ano, foi lhes proposto que escrevessem uma carta a um amigo ou a um familiar a relatar as suas experiências nas aulas de educação musical. Retirou-se que numa maneira geral as práticas implementadas foram aceites pelos alunos, também se observou que das práticas incutidas, segundo os alunos que obteram maior nível de sucesso foram as atividades de exploração de ritmo, audição de músicas, atividades onde manuseavam o instrumental Orff, e a atividade da Paisagem Sonora.

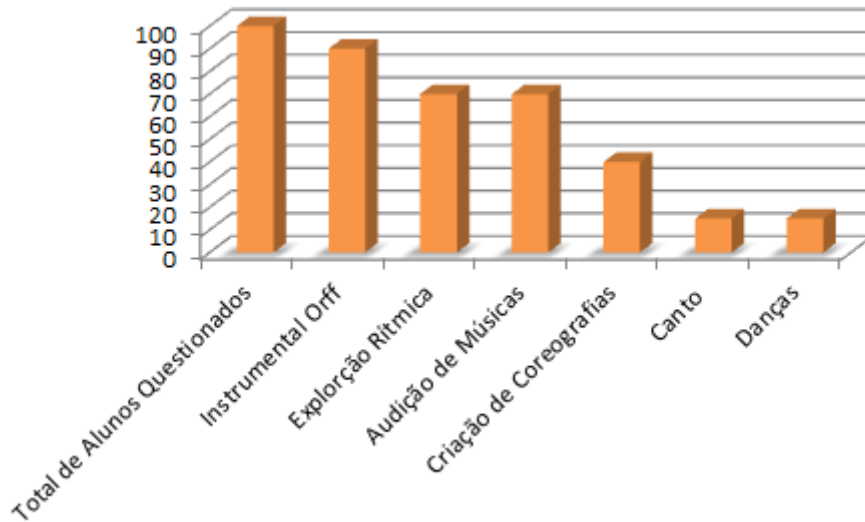
Das opiniões dos alunos retirou-se que as práticas menos conseguidas foram aquelas que lhes era proposto para dançarem ou cantarem. Seguem-se algumas citações das cartas dos alunos: “Gostei de tudo so não gostei de muito de cantar”, “ Gostei muito do professor Pedro e aquilo que nos ensinou”, “A parte que mais gostei foi o professor deixarnos tocar nos xilofones”, “gostei muito da roda onde faziamos ritmos so nao gostei muito quando tinhamos de cantar e dançar.”, “Gostei muito da parte que tivemos a fazer aquela a musica”.

Abaixo no gráfico apresentado pode-se observar segundo as opiniões nas cartas escritas pelos alunos, as práticas onde os mesmos se sentiram mais empenhados e realizados. Pode-se retirar que o manuseamento do instrumental orff foi claramente a prática com mais sucesso, seguida da exploração rítmica e audição de músicas. Deixando o canto e danças em último lugar.

---

<sup>55</sup> Cf. Anexo 4

**Grafico 6:** Gráfico de práticas com mais sucesso segundo os alunos.



McNail (1997) defende que seja necessário escurtarem-se todas as opiniões dos participantes, para assim existir uma maior número de indicadores para avaliação e melhorias das práticas implementadas.

Com os dados expostos pode-se retirar que esta turma não continha experiências significativas na disciplina de educação musical, devido a turma se encontrar habituada a um tipo de aulas mais teóricas implementadas pelo professor cooperante. Observou-se, que existiram alguns indicadores que a mensagem pretendida foi compreendida por parte dos alunos, assim promovendo a vivência musical, e desligarem-se do ensino teórico que a turma estaria acostumada. Postos os diversos autores referenciados anteriormente que defendem uma aula de educação musical ativa e dando privilégio a prática deixando para trás a teoria, por exemplo da abordagem *Orff-Schulwerk* Haselbach (1989) defende que nas aulas de educação musical deve-se privilegiar a vivência, deixando a teoria para academias musicais e conservatórios. Observou-se que também houve mais motivação e empenho dos alunos nas práticas que envolviam o instrumental Orff (devido de alguma forma ao facto de esta turma não se encontrar familiarizada com instrumental Orff) tais como “Paisagem Sonora”, “Roda Orfeana” onde se pretendia explorar o ritmo através da criatividade, e também a prática que poderiam escutar vários estilos musicais, os alunos afirmavam que gostavam destas

práticas e que as queriam realizar todas as aulas. Também se retirou que as práticas com menos sucesso foram as práticas relacionadas com o canto e com a dança, pois a não importância dada ao professor cooperante sobre estas práticas ajudou que os alunos se encontrassem tímidos e desmotivados neste tipo de tarefas, os alunos afirmavam que não gostavam nem se sentiam a vontade para o fazer. Ilari (2008) acredita que na aula de educação musical é necessário que os alunos entendam o conteúdo, mas ainda assim não é de todo o mais importante, sendo o mais importante e privilegiado o envolvimento dos alunos na música, isto é, nas aulas de educação musical deve-se sempre dar lugar a vivência e não a teoria.

## CONCLUSÃO

Pode-se reter que a tarefa do professor não é muito fácil, pois tem de se fazer chegar a todos os alunos e como se verificou na opinião de Abraham (1984) todas as pessoas são diferentes e não existem pessoas com as mesmas características, e cada ser humano deve ser aceite do modo como o próprio é. E partindo desta lógica pode-se afirmar que o professor tem obrigação de se fazer chegar a todos os seus alunos.

Relativamente às prática implementadas verificou-se que nem todas elas obtiveram o resultado esperado, mas ainda assim existiram alguns indicadores que confirmam que as estratégias implementadas foram bem aceites pelos alunos, tendo como objetivo principal promover a vivência musical. Também se observou que os alunos se mostraram menos empenhados de uma forma geral, foi nas atividades onde lhes era proposto para cantarem e dançarem. Um facto que poderá ter contribuído para a desmotivação e desinteresse por parte de alguns alunos, foi professor cooperante não realizar este tipo de práticas com os alunos.

O tipo de método de investigação escolhido, pode-se dizer que foi fiável, pois ajudou a melhorar, reconstruir, construir e refletir sobre as práticas de ensino implementadas na disciplina de educação musical, e em boa parte resolveu o problema de alguns alunos que era a falta de vivência musical, que era o que se desejava.

Para concluir, de uma forma geral, existiram alguns indicadores de que os alunos se mostravam empenhados e motivados nas práticas implementadas. Posso afirmar que também não só nos alunos mas também em mim foi possível evoluir em relação a minha pessoa e também ao modo de como lecionar as aulas educação musical. Mas o trabalho não se acaba por aqui, pois é obrigação do docente se encontrar sempre atualizado para assim melhorar cada vez mais as suas práticas de ensino, para arrematar posso dizer que foi uma experiência muito boa, devido a entrar em contacto direto com as crianças e assim oferecer-lhes a oportunidade de conhecerem o poder da música.

## BIBLIOGRAFIA

Alarcão. I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação? Campos Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora.

Azzara. C. (1993). The effect of audition-based improvisation techniques and elementary instrumental student's music achievement. *Journal of Reach in Music Education*.

Alberto. B. S. (2005) *Investigação em Educação*. Lisboa. Edição: Livros Horizonte.

Amabile, T. (1983) *The social psychology of creativity*. Nova York. Springer-Verlag.

Azzara. C. (2002). Improvisation, in R. Colwell, *Handbook of research on music teaching and learning: A project of the Music Educators National Conference*. Oxford: Oxford University Press.

Azzara. C. (2008). *Improvisation and Choral Musicianship. The School Choral Program: Philosophy, Planning, Organizing, and Teaching*. Chicago: G.I.A. Publications.

Bento. O.(1996). *Planeamento e avaliação em educação física*. Lisboa: Livros Horizonte.

Boal-Palheiros. G. (1988). *Jos Wuytack: 30 anos ao serviço da pedagogia musical*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical. Lisboa.

Chosky L. (1986) *Lois et alii. Teaching Music in the Twentieth Century*. PrenticeHall, New Jersey.

Cohen. L. & Manion L. (1990) *Métodos de Investigación Educativa*. Editorial: La Muralla.

Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura.

Cunha J. (2013). *Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento 'Eu Musical': Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical*. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

Cunha, J., Carvalho S., Maschat, V (2015) *Abordagem Orff – Schulwerk- História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Aveiro: UA Editora.

Dalcroze, J. E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Foetsch.

Damião, M. (1996) *De aluno a Professor*. Editora: Livraria Minerva.

Ealy, C.D. (1996). *Criatividade Feminina: um guia para reconhecer e usar o seu potencial*. Rio de Janeiro. Editora Campus.

Fonterrada, M. T. O. (1997). Murray Shaffer, um olhar panorâmico. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical

Fonterrada, M. T. O. (2005). *De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Ed. da Unesp

Gramani, J. (1996). *Rítmica Viva. A Consciência Musical do Ritmo*. Campinas: Editora da Unicamp.

Haselbach, B. (1989) *Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na educação física*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.

Haselbach, B. (2013). *Textos sobre Teoría Y Práctica del Orff-Schulwerk*. VitoriaGasteiz: AgrupArte

Januário, C.(1996). O currículo e a reforma do ensino. Lisboa: Livros Horizonte.

Jungmair. U. E. (2011) *La educación elemental em música e movimento: reflexiones sobre los fundamentos y aspectos antropológicos. Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk. vol. 1*. Vitoria-Gasteiz: Agruparte.

Judite. B. (1997) *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa. Edição Gradiva

Keetman. (1974) *Elementaria. First Acquaintance with Orff- Schulwerk*. Londres: Schott.

Keetman. (1981) *Gunild. Elementaria: Erster Umgang mit dem Orff-Schulwerk*. Estugarda: Klett,

Lessa. Elisa. M & Simões M. (1999) *I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

McNeil. J. D. (1990) *Curriculum: A comprehensive Introduction*.

Mateiro. T. & Ilari B. (2012) *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba. Editora: Intersaberes.

Minayo. M. C. (1993). *O Desafio do Conhecimento*. Editora: Hucitec

Latorre A. (2003). *La investigación-acción: conocer y cambiar la práctica docente*. Barcelona: Graó

Oliveira. E. R. & Ferreira. P. (2014). *Métodos de Investigação*. Porto: Vida Económica.

Orff. C. (1976). *The Schulwerk*. Nova Iorque: Schott.

Parejo. M. E. (1987) *Musicalizar: uma proposta para vivência dos elementos musicais*. Edição. São Paulo.

Pajero. M. E. (2002) *Fundamentos em Música*. São Paulo. Guri

Parejo. M.E. (2008). *Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação em Educação-Curriculo)*. Universidade Católica de São Paulo.

Paynter. J. (1992) *Sound and structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Paynter J. (1972) *Hear and now: an introduction to modern music in schools*. London: Universal Edition.

Paz. E. (2011) *Pedagogia musical brasileira no século XX: metodologias e tendências*. Editora: Musimed.

Revista da ABEM. nº 5. Setembro (2000). Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical.

Revista da ABEM. nº 11. Setembro (2004). Porto Alegre: Associação Brasileira de Educação Musical.

Revista da APEM. nº 137 Julho-Dezembro (2004). Associação Portuguesa de Educação Musical.

Roldão. M. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor*. 2ª Edição ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.

Roldão. M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas. Cadernos de Organização e Gestão Escolar, nº2* Lisboa: Ministério da Educação.

Smith. R. G. (1997). *Be a real musician: a book for young music classes based on the Kodály method*. London: Boosey & Hawkes.

Schafer. R. M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Unesp

Schafer. R. M. (2001). *A afinação do mundo*. São Paulo: Ed Unesp

Schafer. R. M. (2002). *Patria: the complete cycle*. Toronto: Coach House Books.

Sousa A. (2003). *Educação pela arte e artes pela educação*. Vol. 3º. Lisboa: Instituto Piaget.

Teixeira, T. D. (2009). *O canto na Abordagem Educacional de Zoltán Kodály*. São Paulo: Unesp.

Thomas W. (1994.) *Carl Orff*. In: GASSNER, Hannelore. *Carl Orff: Fotodokumente aus der Zeit von 1978-1981*. München: Buchendorfer Verlag.

Vygotsky. L. S. & Luria. A. R. (1993) *Studies on the History of behavior: Ape, Primitive, and Child*.

Wuytack, J. (1993). *Atualizar as ideias educativas de Carl Orff*. Associação Portuguesa de Educação Musical.

Wuytack J. & Palheiros. G. B. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

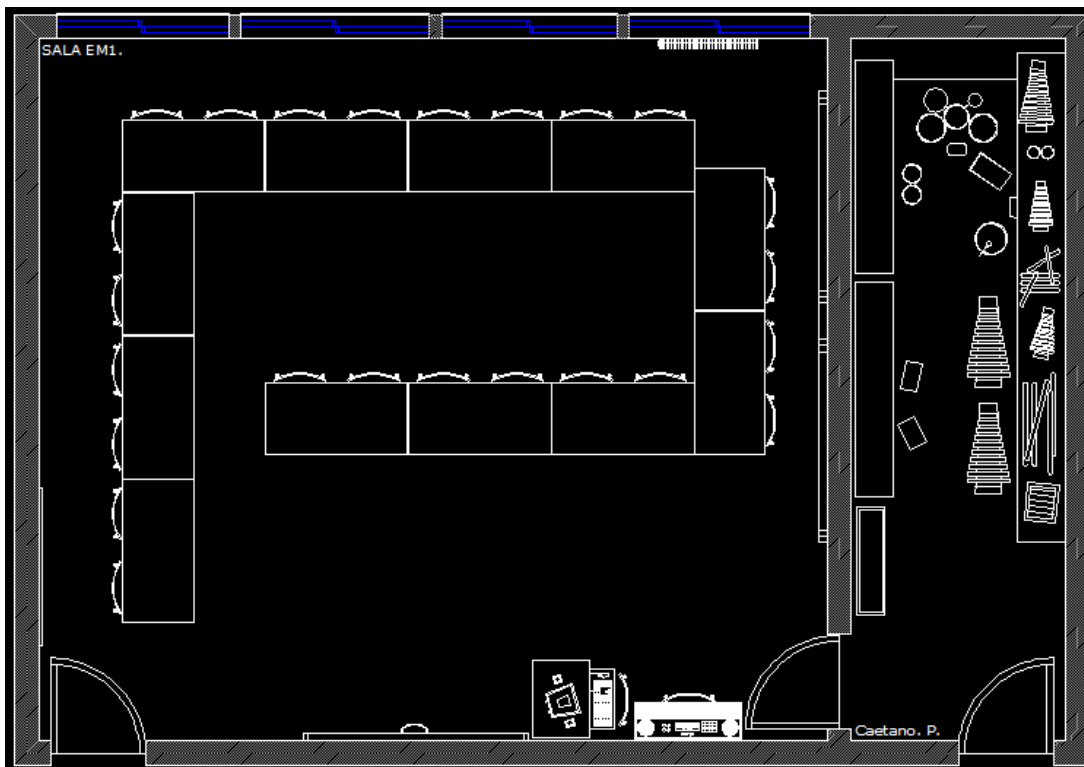
Willems. E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Fribourg: Pro Musica.

Zabalza. M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto: ASA

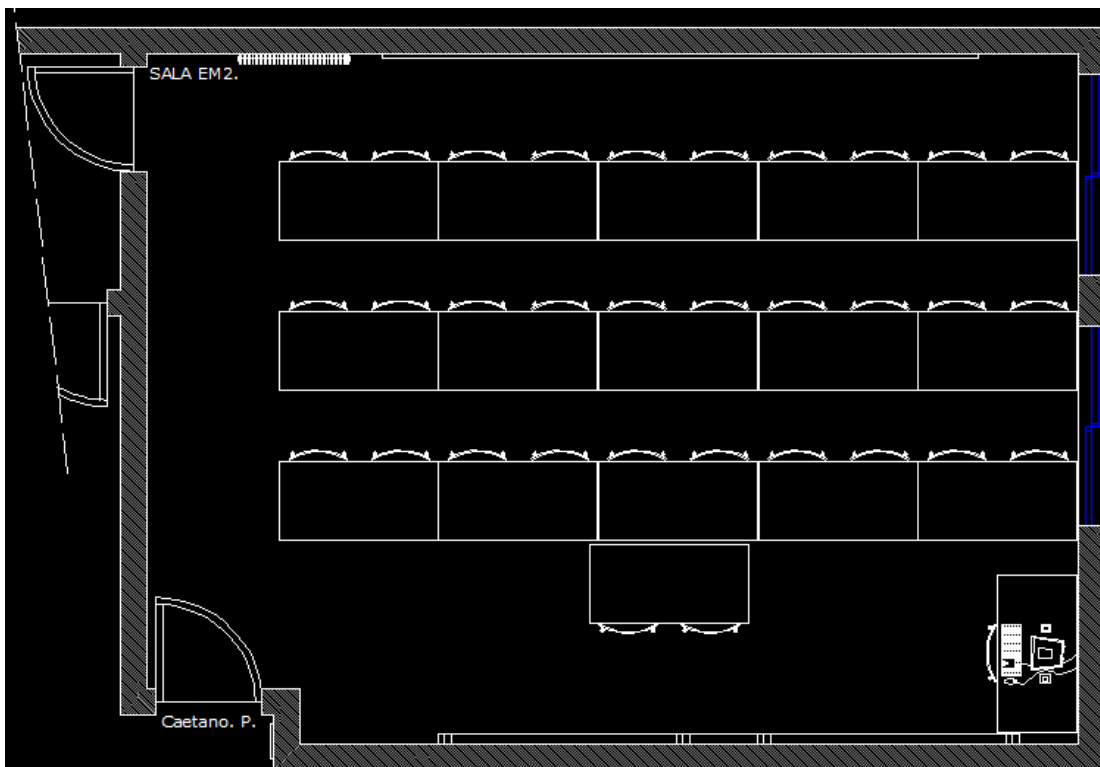
Zabalza. M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular Na Escola*. 6ª Edição. ASA Editores II. S. A.

## ANEXOS


Anexo 1: Sala de Educação Musical, EM1:



Anexo 1: Sala de Educação Musical, EM2:



## Anexo 3: Ficha Diagonóstica

 **INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA**  
Escola Superior de Educação

**FICHA DIAGONÓSTICA**

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_ - Disciplina Educação Musical

1. Gostas da disciplina de Educação Musical ? Porque?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Achas importante criares a tua própria música? Porque?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. Que experiência tens com a música? (Se frequêntas alguma banda musical ou se já frequêntas-te esta disciplina no passado)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Tocas ou gostarias de tocar algum instrumento musical? Qual?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Anexo 5: Atividade “Roda Orfeana”



Anexo 6: “Manus Digitorum”



Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2012); 100% Música 5.º ano Educação Musical; Lisboa: Texto Editores, pp. 7

Anexo 7: "Don't You Worry Child"

Don't you worry child

The image shows a musical score for the song "Don't you worry child" by Swedish House Mafia. The score is presented in four staves, each containing a sequence of rhythmic notes. The notes are represented by stems with dots, and the rhythmic values are indicated by letters 'D' and 'E' below them. The first staff has a sequence of four 'D's, followed by four 'E's, then four 'D's, and finally four 'E's. The second staff has a sequence of 'D D E E', 'D D E E', 'D D E E', and 'D D E E'. The third staff has a sequence of 'D E D E', 'D E D E', 'D E D E', and 'D E D E'. The fourth staff has a sequence of 'D D D D', 'E E E E', 'D D E E', and 'D E D E'. Each note has a small 'v' symbol below it, indicating a pulse or accent.

**Swedish**

**Biografia**

Swedish House Mafia  
Grupo sueco de house, electro e dance music formado em 2008, é atualmente constituído pelos DJ e produtores suecos Axwell, Steve Angello e Sebastian Ingrosso.

O tema «Don't you worry child» tem a participação especial do vocalista sueco John Martin e foi um sucesso por todo o mundo.

**ABC música**

**Acentuação >**  
Sinal que indica que a figura rítmica deve ser executada com mais força.

**Figuras rítmicas**  
Símbolos que representam a duração de sons e silêncios.

**Pulsção**  
Marcação regular de uma música.

**Seminima ♪**  
Figura rítmica com a duração de uma pulsção.

Fonte: Neves; A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2016); 100% Música 5.º ano Educação Musical; Lisboa: Edição Leya, pp. 15

## Anexo 8: “Não faço Questão”

**Não faço questão** FORMA: INTRODUÇÃO A A

**Biografia**  
**D.A.M.A**  
 Banda portuguesa inicialmente divulgada através do *youtube*, formada por Francisco Pereira e Miguel Coimbra, amigos de infância, e ainda por Miguel Cristovinho, que se juntou ao grupo mais tarde. D.A.M.A significa «Deixa-me Aclarar-te a Mente Amigo». Em julho de 2014 fizeram a primeira parte do concerto de One Direction, atuando para mais de 60 mil pessoas. O seu primeiro álbum, *Uma questão de princípio*, foi lançado em setembro de 2014.

**ABC música**

**Barra de divisão** |  
 Sinal que divide os compassos.

**Compasso**  
 Divisão de uma peça musical em pequenos fragmentos de igual duração.

**Compasso quaternário**  $\frac{4}{4}$   
 Divisão de uma peça musical em conjuntos de quatro pulsações.

**Da Capo ou D.C.**  
 Voltar ao início da música.

**Introdução**  
 Secção que inicia uma peça musical e normalmente é instrumental.

**Pausa de semínima**  $\frac{1}{2}$   
 Figura rítmica com duração de uma pulsação em silêncio.

Corresponde ao número de compassos da introdução.

Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2016); 100% Música 5.º ano Educação Musical; Lisboa: Edição Leya, pp. 26

## Anexo 9: “Sakura”

**Sakura** Tradicional japonesa  
 Arr. Gilberto Costa

$\text{♩} = 60$

4

Sa - ku - ra, sa - ku - ra Ya - yo - i - no so - ra - wa Mi - wa - ta - su  
 ka - gi - ri Ka - su - mi - ka ku - mo - ka Ni - o - i - zo i - zu - ru  
 I - za - ya I - za - ya Mi - ni Yu - kan

©cantarmais.pt

Fonte: Site Educativo “Cantar Mais” [WWW.CANTARMAIS.PT](http://WWW.CANTARMAIS.PT)

Anexo 10: “Três Animais Simpáticos”

36. TRÊS ANIMAIS SIMPÁTICOS

Ron, ron, ron, a cau-da do por-co; hu, hu, hu, a cau-da do ra-to;

he, he, he, a cau-da do co-e-lho; três a-ni-mais tão sim - pá-ti-cos!

The image shows a musical score for the song "Três Animais Simpáticos". It consists of two staves of music in a 3/4 time signature. The first staff has the lyrics "Ron, ron, ron, a cau-da do por-co; hu, hu, hu, a cau-da do ra-to;". The second staff has the lyrics "he, he, he, a cau-da do co-e-lho; três a-ni-mais tão sim - pá-ti-cos!".

Fonte: Wuytack J. & Palheiros. G. (1992) Canções de Mimar., pp. 36

Anexo 11: “Vem Bater o Pé”

10. VEM BATER O PÉ  $\frac{4}{4}$  e da

Vem ba - ter o pé o - la - ri - lo - lé;

ba - te o pé, ba - te o pé o - la - ri - lo - lé.

The image shows a musical score for the song "Vem Bater o Pé". It consists of two staves of music in a 4/4 time signature. The first staff has the lyrics "Vem ba - ter o pé o - la - ri - lo - lé;". The second staff has the lyrics "ba - te o pé, ba - te o pé o - la - ri - lo - lé.". There is a handwritten note "e da" in a box next to the time signature.

Fonte: Wuytack J. & Palheiros. G. (1992) Canções de Mimar., pp. 10

## Anexo 12: “Não se me dá que vindimem”

Selecionar Versão:

Voz e acomp.	Acompanhamento	Melodia e acomp.
🔊	🔊	🔊

**Letra** Pauta

### Não se me dá que vindimem

Tradicional portuguesa  
Arr. Gilberto Costa

♩=120

1. Não se me dá que vin - di - mem, vi - nhas que eu já vin - di - mei.  
 2. Fui um a - no à vin - di - ma, pa - ga - ram - me a trin - ta réis.  
 3. Pe - la fo - lha da vi - dei - ra, co - nhe - go eu a la - ta - da.  
 4. Estou de - bai - xo da la - ta - da, nem à som - bra, nem ao sol.

**D.S. 3x**

Não se me dá que ou - tros lo - grem Ai, a - mo - res que eu re - jei - tei.  
 Dei um vin - tém ao bar - quei - ro Ai, fui pra ca - sa com dez ré - is.  
 Fa - ço - me des - a - ten - di - da Ai, a mim não me es - ca - pa na - da.  
 Estou ao pé do meu a - mor, Ai, não há re - ga - lo mai - or.

©cantarmais.pt

Fui um ano à vindima,  
Pagaram-me a trinta réis.  
Dei um vintém ao barqueiro,  
ai, fui pra casa com dez réis.

Pela folha da videira,  
conheço eu a latada.  
Faço-me desatendida,  
ai, a mim não me escapa nada.

Estou debaixo da latada,  
nem à sombra, nem ao sol.  
Estou ao pé do meu amor,  
ai, não há regalo maior.

Fonte: Site Educativo “Cantar Mais” [WWW.CANTARMAIS.PT](http://WWW.CANTARMAIS.PT)

## Anexo 13: “O Milho da Nossa Terra”

Selecionar Versão:

Voz e acomp.	Acompanhamento	Melodia e acomp.
🔊	🔊	🔊

**Letra** Pauta

### O milho da nossa terra

Tradicional portuguesa  
Arr. Carlos Gomes

♩=200

O mi-lho da nos-sa ter-ra, Ai, o mi-lho da nos-sa ter-ra, É tra-ta-do com ca-ri-nho.  
 É a ri-que-za do po-vo, Ai, é a ri-que-za do po-vo, É o pão dos po-bre-zi-nhos.  
 É a ri-que-za do po-vo, Ai, é a ri-que-za do po-vo, É o pão dos po-bre-zi-nhos.

©cantarmais.pt

O milho da nossa terra,  
Ai, o milho da nossa terra,  
É tratado com carinho.

É a riqueza do povo,  
Ai, é a riqueza do povo,  
É o pão dos pobrezinhos.

É a riqueza do povo,  
Ai, é a riqueza do povo,  
É o pão dos pobrezinhos.

TAGS  
Povo pão agricultura

🎵 A Minha Lista

Fonte: Site Educativo “Cantar Mais” [WWW.CANTARMAIS.PT](http://WWW.CANTARMAIS.PT)

## Anexo 14: “Oh Rama, O Que Linda Rama”

Selecionar Versão:

Voz e acomp.	Acompañamento	Melodia e acomp.

**Letra** **Pauta**

**Oh rama, oh que linda rama** Tradicional portuguesa  
Arr. Carlos Gomes

♩ = 120 15

1. Oh ra-ma, oh que lin - da ra - ma, Oh ra - ma da o - li - vei - ral O meu par é o mais  
 2. Eu gos - to mui-to de ou - vir Can - tar a quem a-pren-deu. Se hou - ve - ra quem m'en - si -  
 3. Fui à fon - te be - ber á - gua, En - con - treí um ra - mo ver - de; Quem o per - deu ti - nha a -

lin - do Que an - da a - qui na ro - da in - tei - ra. Que an - da a - qui na ro - da in - tei - ra, A -  
 na - ra, Quem a - pren - di - a e - ra eu! Não m'in - ve - jo de quem tem Pa -  
 mo - res, Quem o a - chou ti - nha se - de. De - bai - xo da o - li - vei - ra Não

qui e em qual-quer lu - gar. Oh ra - ma, oh que lin - da ra - ma, Oh ra - ma do o - li - vall  
 re - lhas, é -guas e mon - tes; Só m'in - ve - jo de quem be - be A á - gua em to - das as fon - tes.  
 se po - de na - mo - rar; A fo - lha é mi - u - di - nha, Dei - xa pas - sar o lu - ar.

7 D.S. 2x e Fim Fim

©cantarmais.pt

**Análise musical da canção**

+

**Oh rama, oh que linda rama**

Oh rama, oh que linda rama,  
 Oh rama da oliveira!  
 O meu par é o mais lindo  
 Que anda aqui na roda inteira.  
 Que anda aqui na roda inteira,  
 Aqui e em qualquer lugar.  
 Oh rama, oh que linda rama,  
 Oh rama do olival!

Eu gosto muito de ouvir  
 Cantar a quem aprendeu.  
 Se houvera quem m'ensinara,  
 Quem aprendia era eu!  
 Não m'invejo de quem tem  
 Parelhas, éguas e montes;  
 Só m'invejo de quem bebe  
 A água em todas as fontes.

Fui à fonte beber água,  
 Encontrei um ramo verde;  
 Quem o perdeu tinha amores,  
 Quem o achou tinha sede.  
 Debaixo da oliveira  
 Não se pode namorar;  
 A folha é miudinha,  
 Deixa passar o luar.

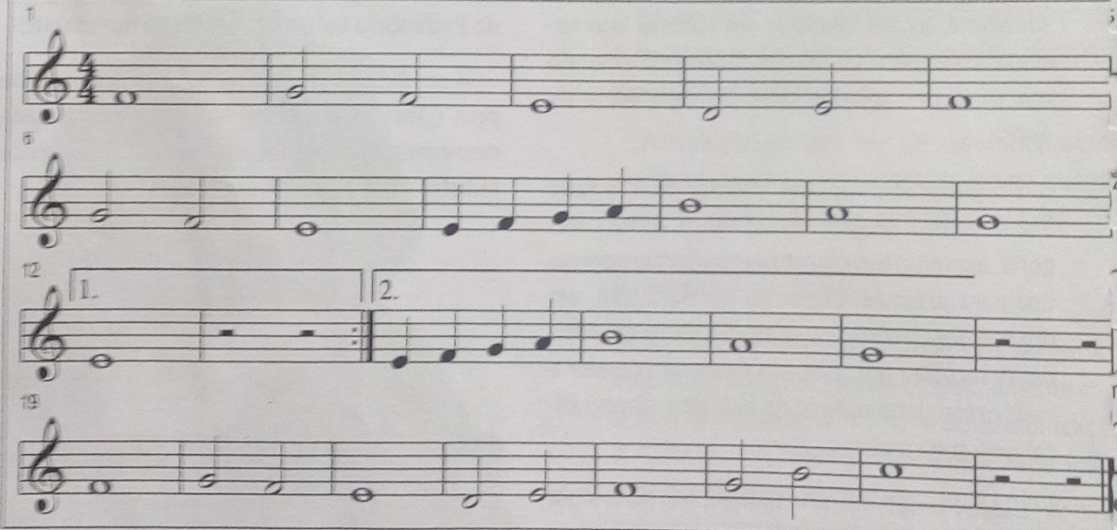
Fonte: Site Educativo “Cantar Mais” [WWW.CANTARMAIS.PT](http://WWW.CANTARMAIS.PT)

## Anexo 15: “Canta-se o fado”

Executa a melodia na flauta.

### Canta-se o fado

FORMA: INTRODUÇÃO 9



**Biografia**

**Rão Kyao (1947)**  
Músico e compositor português, iniciou a sua carreira no jazz tocando saxofone. Fascinado pela cultura oriental e aprendeu a construir e a tocar flautas de bambu, estabelecendo um elo de ligação com a música tradicional portuguesa. Sugerimos-te a audição do «Fado das Canas» e «Bombaim».

Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2016); 100% Música 5.º ano Educação Musical; Lisboa: Edição Leya, pp. 40

Anexo 16: “Lento”

**Lento** [www.100musica5.pt](http://www.100musica5.pt)  
**Daniel Santacruz**

FORMA: **INTRO** **A** **B** **C** **A** **B** **C**

**A**

**B**

**C**

The image displays a musical score for the song "Lento" by Daniel Santacruz. It is organized into three sections: A, B, and C. Each section contains staves for guitar (Guitar), vocal (Voz), and piano (Piano). The guitar part includes chord diagrams for C, G, Am, and F. The vocal part shows the melody with lyrics. The piano part provides accompaniment with fingerings. Section A covers measures 1-6, Section B covers measures 7-10, and Section C covers measures 11-14. The score is presented in a clean, professional layout with a light background and clear notation.

Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2016); Caderno de Atividades 100% Música 5.º ano Educação Musical; Lisboa: Edição Leya, pp. 13

Anexo 17: “Get Lucky”

**Get lucky** [www.100-musica5to.pt](http://www.100-musica5to.pt)  
**Daft Punk**

FORMA: INTRODUÇÃO **A** **B** INTERMEDIÁRIO **A** **B** **C**

**A**


**JS.** **MC.** **MB.** **KB.**

**B**

The image displays a musical score for the song "Get Lucky" by Daft Punk. It is divided into two systems, labeled 'A' and 'B'. Each system contains staves for guitar (JS.), bass (KB.), and piano accompaniment. The guitar and bass parts are written in treble clef with a key signature of one flat (Bb) and a 4/4 time signature. The piano part is written in bass clef. Chords are indicated above the staves: Dm, E, Am, and G. The score includes rhythmic notation such as eighth and sixteenth notes, and rests. The 'A' system covers measures 1-4, and the 'B' system covers measures 5-8. The piano part features a consistent rhythmic pattern of eighth notes.

Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2016); Caderno de Atividades 100% Música 5.º ano Educação Musical; Lisboa: Edição Leya, pp. 3

Anexo 18: “Única Mulher”

**Única mulher**  [www.100-musica5.to.pt](http://www.100-musica5.to.pt)  
**Anselmo Ralph**

FORMA: INTRO 4 A B C INSTR 4 A B C C C

**A**


**B**

**C**

The image displays a musical score for the song "Única Mulher" by Anselmo Ralph. It is presented in three systems, labeled A, B, and C, each with a corresponding colored header (orange, yellow, and green). Each system contains three staves: a vocal line (labeled JS), a guitar line (labeled MC/XC), and a bass line (labeled MB/XB). The guitar line includes chord diagrams for Dm, Bb, C, and A. The vocal line includes lyrics: "D E D", "D E D", "D E D", and "D E D". The bass line includes lyrics: "E", "D", "E", and "D". The score is set in 4/4 time and features a key signature of one flat (Bb).

Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2016); Caderno de Atividades 100% Música 5.º ano Educação Musical; Lisboa: Edição Leya, pp. 7

Anexo 19: “Cheerleader”

**Cheerleader**  [www.100-musica5.to.pt](http://www.100-musica5.to.pt)

**Omi**

FORMA: **INTRO** **A** **B** **C** **A** **B** **C** **A**

**A**

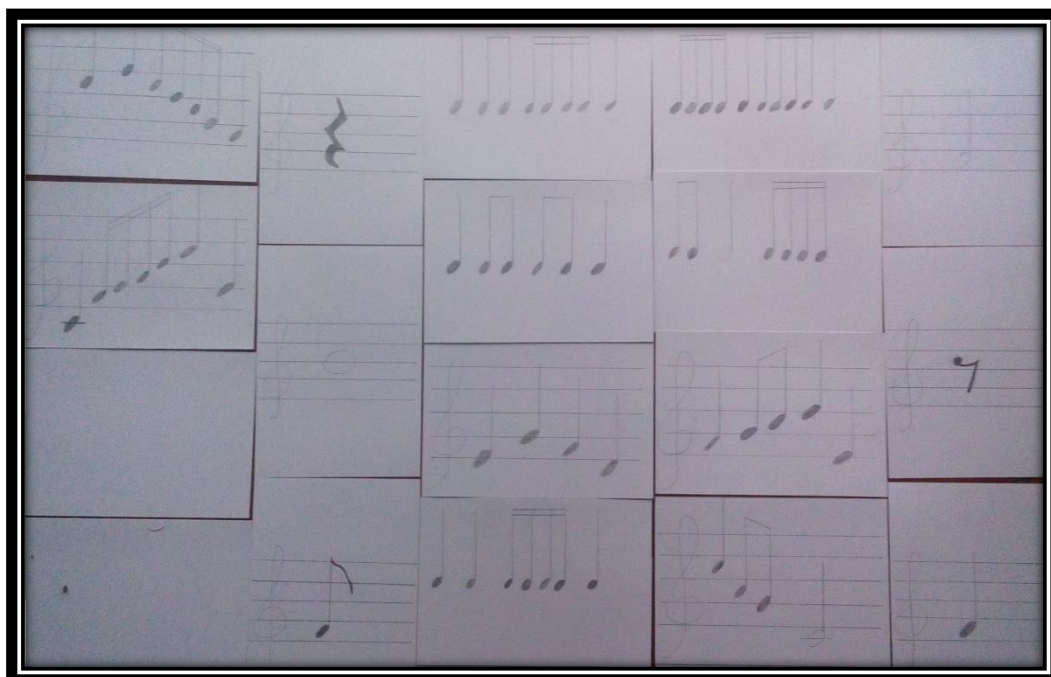
**B**

**C**

The image displays a musical score for the song "Cheerleader" by Omi. It is presented in three systems, each with a different background color: light orange for section A, light yellow for section B, and light green for section C. Each system contains three staves: the top staff is for guitar (Guitar), the middle for vocal (Vocal), and the bottom for keyboard (Keyboard). The guitar part includes chord diagrams for F, C, and E. The vocal part shows a melody with lyrics "I D I D I D I D I D I D". The keyboard part provides a harmonic accompaniment. The score is titled "Cheerleader" and "Omi" at the top left, with a website URL "www.100-musica5.to.pt" and a headphones icon. Below the title, the form is indicated as "FORMA: INTRO A B C A B C A". The sections are labeled with letters A, B, and C in colored boxes at the top of each system.

Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2016); Caderno de Atividades 100% Música 5.º ano Educação Musical; Lisboa: Edição Leya, pp. 12

Anexo 20: “Jogo dos Cartões”



Anexo 21: “Hino da Alegria”

Excerto Hino da Alegria

Arr. Pedro Caetano

Flute

Pandeireta

Triângulo

Xilofone

Xilofone

A printed musical score for 'Excerto Hino da Alegria' by Pedro Caetano. The score is for five instruments: Flute, Pandeireta, Triângulo, and two Xilofone parts. The music is in 4/4 time and consists of a single line of notation for each instrument. The Flute part is in treble clef, while the Pandeireta, Triângulo, and Xilofone parts are in alto clef. The score is enclosed in a double-line border.

Anexo 22: “Um passeio de Comboio”

**Um passeio de comboio**

Arr. Pedro Caetano

The musical score is presented in three systems, each with three staves. The first system includes parts for Flute, Alto Xylophone, and Bass Metallophone. The second system is marked with a '6' and the third with an '11'. The notation uses treble clefs and a common time signature. The Flute part features a melodic line with eighth and quarter notes. The Alto Xylophone and Bass Metallophone parts provide a rhythmic accompaniment with quarter and eighth notes.

Flute

Alto Xylophone

Bass Metallophone

6

Fl.

Alto Xyl.

Bass Met.

11

Fl.

Alto Xyl.

Bass Met.

Anexo 23: "Tuesday"

Tuesday

Arr. Pedro Caetano

Flauta 1

Flauta 2

Glockenspiel

Xilofone

Xilofone B

5

Fl.

Fl.

Glock.

Xil.

Xil.

Detailed description: This musical score is for the piece "Tuesday" by Pedro Caetano. It is arranged for a percussion ensemble. The score is divided into two systems. The first system includes parts for Flauta 1, Flauta 2, Glockenspiel, Xilofone, and Xilofone B. The second system includes parts for Fl. (Flute), Glock. (Glockenspiel), Xil. (Xylophone), and Xil. (Xylophone). The music is written in 2/4 time and features a rhythmic pattern of eighth and quarter notes. The score is enclosed in a double-line border.

Anexo 24: "Papagaio Louro"

Papagaio Louro

Arr. Pedro Caetano

Flauta

Detailed description: This musical score is for the piece "Papagaio Louro" by Pedro Caetano. It is arranged for Flauta (Flute). The score is written in 2/4 time and features a rhythmic pattern of eighth and quarter notes. The score is enclosed in a double-line border.

Anexo 25 : “Sem Titulo”

Musical score for Anexo 25: “Sem Titulo”. The score is in 4/4 time and consists of five staves: Flauta, Triângulo, Maracas, Xilofone alto, and Xilofone baixo. The Flauta part is marked with numbers 1 through 6 above the notes. The Triângulo part features a rhythmic pattern of eighth notes with rests. The Maracas part has a steady eighth-note rhythm. The Xilofone alto and Xilofone baixo parts have a similar eighth-note rhythm. A green vertical line is present at the end of the score.

Anexo 26: “ A Flautinha”

Musical score for Anexo 26: “ A Flautinha”. The score is in 4/4 time and consists of two systems of four staves each. The first system includes Flute, Alto Glockenspiel, Alto Xylophone, and Bass Metallophone. The second system includes Fl. (Flute), Alto Glock., Alto Xyl., and Bass Met. The score is titled “A Flautinha” and is by Pedro Caetano. The Flute part is the primary melodic line, with the other instruments providing accompaniment.

Anexo 27: “Le Conte”

**Le Conte**

Pedro Caetano

The musical score for "Le Conte" is presented in two systems. The first system includes Flute, Glockenspiel, Xylophone, and Bass Metallophone. The second system includes Fl., Alto Glock., Sop. Xyl., and Bass Met. The notation is in 4/4 time, with a key signature of one flat. The melody is primarily composed of quarter and eighth notes, with some rests. A fermata is placed over the final note of the first system. A small number '4' is written above the first staff of the second system.

Anexo 28: “Harmonia”

The musical score for "Harmonia" consists of two staves in 4/4 time. The top staff contains a series of rests, while the bottom staff contains a melody of quarter and eighth notes. A green vertical line is drawn at the end of the piece, indicating the final measure.

Anexo 29: “Tibuli”

35. TIBULI

Ti - bu ti - bu ti-bu-li-bu-lu ti-bu-li-bu-lu i ti-bu - li - bu - la.

Ti - bu ti - bu ti-bu-li-bu-lu ti-bu-li-bu-lu i ti-bu - li - bu - la.

The image shows a musical score for the song "35. TIBULI". It consists of two staves of music in 4/4 time, both in treble clef. The melody is simple and repetitive. The lyrics are written below the notes. The first staff has the lyrics "Ti - bu ti - bu ti-bu-li-bu-lu ti-bu-li-bu-lu i ti-bu - li - bu - la." and the second staff has the same lyrics. The title "35. TIBULI" is printed at the top left of the score area.

Fonte: Wuytack J. & Palheiros. G. (1992) Canções de Mimar., pp. 35

Anexo 30: “Borboleta Colorida”

32. BORBOLETA COLORIDA

Bor - bo - le - ta co - lo - ri - da, bor - bo - le - ta do jar - dim,

vo - a vo - a, en - tre as ro - sas e os ra - mos de jas - mim.

The image shows a musical score for the song "32. BORBOLETA COLORIDA". It consists of two staves of music in 4/4 time, both in treble clef. The key signature has one flat (B-flat). The melody is simple and repetitive. The lyrics are written below the notes. The first staff has the lyrics "Bor - bo - le - ta co - lo - ri - da, bor - bo - le - ta do jar - dim," and the second staff has the lyrics "vo - a vo - a, en - tre as ro - sas e os ra - mos de jas - mim." The title "32. BORBOLETA COLORIDA" is printed at the top left of the score area.

Fonte: Wuytack J. & Palheiros. G. (1992) Canções de Mimar., pp. 32

Anexo 31: “Cenário Musical”

