

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

**Stephanie Silva Correia**

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

**Orientador**

Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso

**Bragança**

**2018**

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

**Stephanie Silva Correia**

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

**Orientador**

Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso

**Bragança**

**2018**

Relatório Final de Prática de Ensino Supervisionada apresentado à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, de acordo com o disposto no Artigo 10.º das Normas Regulamentares dos Mestrados do Instituto Politécnico de Bragança, de 02 de Fevereiro de 2018, sob orientação científica do Professor Doutor Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso, Professor Adjunto do Departamento de Educação Musical da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

---

# DEDICATÓRIA

*AOS MEUS!*

---

“(…) ser professor é ser um *caçador de sonhos*,  
feito de experiências e aprendizagens,  
cuja teia, tecida de forma única e singular pelas vivências do seu percurso,  
vai recolhendo as práticas, as metodologias, as posturas, os sentidos,  
mas que apenas deixa passar pelo seu centro  
aquilo que melhor o define enquanto professor/educador,  
e o que melhor promove o desenvolvimento integral das crianças e o seu próprio também”.

(Miranda, & Carvalho, 2016, p. 74)

---

## AGRADECIMENTO

Este relatório constitui mais uma etapa de uma longa jornada da minha vida pessoal, profissional e vivência acadêmica, onde muitas vezes invadiram de sentimentos de angústia, todavia, também foi notável os momentos de incentivo, de encorajamento e apoio dos que me rodeiam. Para qualquer aluno, principalmente de longe, é importante receber o apoio certo. Por isso agradeço:

Aos meus pais pela paciência, apoio e motivação durante estes anos acadêmicos e longe de casa.

À minha irmã Susana por ter estado ao meu lado nestes anos acadêmicos.

Aos meus familiares pelas palavras de apoio para continuar num bom caminho.

Ao professor Doutor Mário Cardoso, meu super-supervisor, por todo o apoio, incentivo, paciência e aconselhamento que me deu ao longo deste percurso.

Aos docentes, João Cunha, Vasco Alves, Isabel Castro e Rosa Novo, pelas críticas construtivas e pelas sugestões e linhas orientadoras ao longo deste ano letivo.

Aos meus colegas de mestrado, António Carlos, Gerson Nascimento, Filipe Ferreira, Mariana Cabral, mas principalmente à Flávia Câmara pelas horas de partilha nesta caminhada, pela persistência e pelos momentos bons e menos bons.

Aos meus amigos, que partilharam estes anos de convívio boémio e pedagógico inseridos nesta cidade e no instituto e pela grande amizade que daqui levo.

Ao corpo docente, de uma forma direta e indireta, incentivaram pedagogicamente.

Aos docentes, Alcino Barros e Artur Fernandes pela orientação e apoio prestado no local de estágio.

Aos meus alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade, pelo bom desempenho, pelo respeito e por terem recebido bem.

Ao meu Bruno.

---

## RESUMO

O presente relatório inserido no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do curso de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, apresenta, de forma contextualizada e reflexiva, as experiências de aprendizagem desenvolvidas em contexto do 2.º ciclo do Ensino Básico, com alunos com idades compreendidas entre os dez e onze anos. Tendo como princípio orientador a criação musical, as atividades desenvolvidas tiveram na base os seguintes objetivos: (1) diagnosticar as vivências musicais, em particular em atividades de criação/composição de alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico; (2) conhecer as percepções dos estudantes sobre a composição musical na sala de aula; (3) promover a experimentação/criação musical no contexto da Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico; (4) desenvolver atividades de promoção da criação musical dentro da sala de aula, monitorizando o seu impacto nas relações sociais e consolidação de conceitos musicais; (5) Identificar as conquistas e limitações das atividades desenvolvidas na sala de aula no âmbito da criação/composição na Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico; e (6) contribuir para a formação de sujeitos criadores e fruidores de Música. Para os objetivos estabelecidos recorreremos à observação, às notas de campo, aos registos fotográficos e audiovisuais e também à análise das composições musicais dos alunos. A análise e cruzamento dos diferentes dados recolhidos durante o período de intervenção revelam que a participação nas aulas como compositores, intérpretes e críticos, os alunos constroem a sua identidade no grupo, construindo o conhecimento de forma coletiva e cooperativa inerente à suas ideias musicais, que são constantemente atualizadas e ampliadas pelas explorações e experiências musicais. Neste contexto, cabe ao professor construir e proporcionar o ambiente necessário para a promoção, em contexto de sala de aula, de processos de aprendizagem marcados pela partilha de fazer e pensar música. Em relação ao processo composicional, os resultados revelaram uma centralidade em níveis de decisão e eixos de descoberta elementares, onde as estratégias demonstradas pelos alunos referentes ao surgimento de ideias musicais e sua exploração estão unicamente associadas à escolha dos sons (instrumentos musicais) que constituem as suas composições.

**Palavras-Chave:** Educação Musical, composição, experiência ensino-aprendizagem.

---

## ABSTRACT

This report, included in the scope of the Supervised Teaching Practice course, integrated in the study plan of the Master Course in Teaching Music Education in Basic Education, presents, in a contextualized and reflexive way, the learning experiences developed in context of the 2nd Cycle of Basic Education, with students between the ages of ten and eleven. Having as guiding principle the musical creation, the activities developed were based on the following objectives: (1) to diagnose the musical experiences, in particular in activities of creation / composition of students of the 2nd cycle of Basic Education; (2) to know the representations of the students about the musical composition in the classroom; (3) promote experimentation / musical creation in the context of Music Education in the 2nd cycle of Basic Education; (4) develop activities to promote musical creation within the classroom, driving its impact on social relations and consolidation of musical concepts; (5) To identify the potentialities and limitations of the activities developed in the classroom in the scope of creation / composition in Music Education in the 2nd cycle of Basic Education: and (6) to contribute to the formation of creative subjects and enjoyers of Music. For the established objectives, we used observation, field notes, photographic and audiovisual recordings and also the analysis of students' musical compositions. The analysis and triangulation of the different data collected during the intervention period reveal that participation in classes as composers, interpreters and critics, students construct their identity in the group, constructing collective and cooperative knowledge inherent to their musical ideas, which are constantly updated and expanded by explorations and musical experiences. In this context, it is up to the teacher to construct and provide the necessary environment for the promotion, in the context of the classroom, of learning processes marked by the sharing of making and thinking music. Regarding the compositional process, the results revealed a centrality in decision levels and elementary axes of discovery, where the strategies demonstrated by the students regarding the emergence of musical ideas and their exploration are only associated to the choice of the sounds (musical instruments) that constitute their compositions.

**Keywords:** Music Education, composition, teaching-learning experience.

---

# ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	iv
EPÍGRAFE.....	v
AGRADECIMENTO .....	vi
RESUMO .....	vii
ABSTRACT .....	viii
ÍNDICE GERAL.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE QUADROS.....	xii
ÍNDICE DE ANEXOS.....	xiii
ABREVIATURAS E SIGLAS.....	xiv
INTRODUÇÃO .....	1

## **CAPÍTULO I SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO MUSICAL**

1. EM BUSCA DO CAMINHO.....	7
1.1. A formação inicial.....	7
1.2. A iniciação à prática profissional.....	8
2. O "CAÇADOR DE SONHOS" .....	10
2.1. Os conhecimentos e saberes profissionais .....	10
2.2. As competências e o perfil profissional .....	14

## **CAPÍTULO II CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO**

1. O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO.....	19
1.1. A escola.....	19
1.2. A turma.....	19
1.3. Os espaços e materiais de aprendizagem .....	20
1.4. Os documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem .....	21

---

**CAPÍTULO III**  
**O DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL**

1. ENTRAR NA SALA DE AULA .....	26
1.1. O enquadramento .....	26
1.2. Os objectivos .....	27
1.3. As estratégias .....	28
1.4. A dimensão investigativa .....	30
2. VIVER NA SALA DE AULA .....	32
2.1. Experiência 5.º ano .....	32
2.2. Experiência .....	36
2.3. Análise reflexiva .....	39
2.3.1. As representações "Se eu fosse compositor..." .....	39
2.3.2. Os conceitos, as vivências e a prática musical .....	41
2.3.3. As relações sociais em sala de aula .....	44
2.3.4. Os processos composicionais .....	47

**CAPÍTULO IV**  
**REFLEXÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

1. VER O QUE NÃO FOI VISTO .....	51
2. TORNAR-SE PROFESSOR: "a viagem não acaba nunca" .....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	60
ANEXOS .....	66

---

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura n.º 1 Referencial de competências profissionais.....	15
Figura n.º 2 O som e o símbolo.....	32
Figura n.º 3 Exemplo de uma paisagem sonora.....	33
Figura n.º 4 Apresentação de uma composição musical.....	34
Figura n.º 5 Exemplo de uma composição realizada pelos alunos.....	35
Figura n.º 6 Conclusão da atividade – Performance final.....	36
Figura n.º 7 Estímulo visual – Raps e Rimas.....	37
Figura n.º 8 Blocos lógicos.....	38
Figura n.º 9 Exemplo de composição musical – <i>Polissonos</i> .....	38
Figura n.º 10 Excerto de composição musical.....	42
Figura n.º 11 Apresentação de uma composição musical.....	43

---

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro n.º 1 Os valores de hoje e amanhã.....	11
Quadro n.º 2 Relação objetivos, estratégias e informação recolhida.....	29
Quadro n.º 3 Matriz de análise das composições.....	30

---

## ÍNDICE DE ANEXOS

1. Planificação 5.º ano (n.º 1) .....	68
2. Planificação 5.º ano (n.º 2) .....	69
3. Planificação 5.º ano (n.º 3) .....	70
4. Planificação 5.º ano (n.º 4) .....	71
5. Planificação 5.º ano (n.º 5) .....	72
6. Planificação 6.º ano (n.º 1) .....	73
7. Planificação 6.º ano (n.º 2) .....	74
8. Planificação 6.º ano (n.º 3) .....	74
9. Planificação 6.º ano (n.º 4) .....	75
10. Material 5.º ano. (Material n.º 1).....	76
11. Material 5.º ano. (Material n.º 2).....	77
12. Material 5.º ano. (Material n.º 3).....	78
13. Material 6.º ano. (Material n.º 1).....	79
14. Material 6.º ano. (Material n.º 2).....	80

---

15. Material 6.º ano. (Material n.º 3).....	81
16. Material 5.ºano e 6.º ano Composição escrita (Material nº 1) .....	83

---

## **ABREVIATURAS E SIGLAS**

**CE:** Conteúdos Essenciais

**CP:** Conteúdos de Procedimento

**CT:** Conteúdos Transversais

**PES:** Prática de Ensino Supervisionada

**EM:** Educação Musical

**CNEB:** Currículo Nacional de Educação Básica

**DGEBS:** Direção Geral do Ensino Básico e Secundário

---

## ***INTRODUÇÃO***



---

## INTRODUÇÃO

O relatório final de estágio apresenta, descreve, analisa e reflete sobre as experiências de ensino aprendizagem e sobre as práticas realizadas em contexto durante o ano letivo 2017/2018 na disciplina de Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico. Para esse efeito foi utilizado na Prática de Ensino Supervisionada (PES), o eixo centrado na criação musical que tem assumido papel relevante no contexto da investigação no ensino da música, principalmente nas experiências criativas e composicionais desenvolvidas no contexto da Educação Musical (Barret, 2003; Beineke, 2009; Burnard, 2012; Delalande, 2017; Cardoso, Morgado & Silva, 2017). Apesar dos diferentes entendimentos e posições que lhe estão tradicionalmente associadas, bem como a variância de conceções educacionais dos seus objetivos e funções (Delalande, 2017; Barret, 2003), compor assume na construção e desenvolvimento da prática de ensino supervisionada (e consequentemente neste relatório) um entendimento mais amplo, “incluindo as mais breves e espontâneas expressões, bem como invenções mais longas e ensaiadas (Swanwick, 1994, p. 85). É importante salientar que neste processo de liberdade de expressão sonora e comunicação do pensamento musical, os produtos construídos pelos alunos em contexto de sala de aula (5.º e 6.º ano de escolaridade) foram considerados composições (Paynter, 2010; Wiggins, 2003). Apesar de não existir um julgamento de valor, não implica a ausência de critérios artísticos e educacionais, uma vez que o seu potencial educativo “reside no significado e na expressividade que o produto musical é capaz de comunicar” (França & Swanwick, 2002, p. 11). Neste contexto, toda a intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico teve na sua base os seguintes objetivos: (1) diagnosticar as vivências musicais, em particular em atividades de criação/composição de alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico; (2) conhecer as perceções dos estudantes sobre a composição musical na sala de aula; (3) promover a experimentação/criação musical no contexto da Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico; (4) desenvolver atividades de promoção da criação musical dentro da sala de aula, motorizando o seu impacto nas relações sociais e consolidação de conceitos musicais; (5) Identificar conquistas e limitações das atividades desenvolvidas na sala de aula no âmbito da criação/composição na Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico; e (6) contribuir para a formação de sujeitos criadores e fruidores de Música

Em termos da sua organização e estrutura interna, o presente relatório encontra-se constituído por quadro capítulos, integrando cada um deles, etapas segundo uma sequência de desenvolvimento lógico, proporcionando o desenvolvimento das competências necessárias para a idealização e concretização de toda a Prática de Ensino Supervisionada. Deste modo, no

---

primeiro capítulo deste relatório Capítulo I - *Ser Professor de Educação Musical* – narra a formação inicial, os conhecimentos e os saberes profissionais do *ser professor*, com a descrição da função, do papel, as competências e o seu perfil profissional. No Capítulo II – *Caracterização do Contexto de Intervenção* – contextualiza e caracteriza o meio escolar, a escola, a turma, os espaços e materiais de aprendizagem e ainda são referidos os documentos organizadores do processo de ensino e aprendizagem que estiveram na base da intervenção. Já no Capítulo III – *Desenvolvimento da Aprendizagem Profissional* – é apresentado todo o processo de intervenção, nomeadamente o enquadramento, objetivos, estratégias e as experiências de aprendizagem realizadas com as turmas de 5.º e 6.º ano de escolaridade. Para finalizar, o Capítulo IV – *Reflexão sobre as Competências Profissionais* – é realizada uma reflexão pessoal sobre as competências docentes desenvolvidas e consolidadas durante a minha intervenção.

Em relação aos aspetos de redação e formatação, foram utilizadas em corpo de texto citações em versão traduzida, acompanhadas em nota de rodapé da versão na língua original, permitindo, desta forma, conservar o máximo de fidedignidade da fonte de informação. Os termos e expressões destacadas a bold ou itálico, referem-se a situações particulares do discurso que julgamos merecer destaque no entendimento dos pressupostos enunciados. No que concerne às questões formais deste relatório, foram utilizadas as *Normas Regulamentares dos Mestrado* do Instituto Politécnico de Bragança.

Em suma, assente na ideia de que o desenvolvimento da prática pedagógica, num contexto educativo se assume como momento capital da vida de um futuro profissional, considero competência fundamental refletir na ação e sobre a ação (Schön, 2000). A minha prática pedagógica levou a que eu possa afirmar que ao nível das competências profissionais necessárias à profissão eu tenha adquirido a facilidade em gerir e controlar a turma, perceber as dúvidas e as dificuldades, contribuir para o conhecimento do aluno, refletir sobre as práticas a planear e realizar no contexto. Assim, deve-se pensar na sala de aula como ambiente (trans)formador e motivacional para ambos os intervenientes no processo e conduzir os alunos a um conhecimento responsável e gradual. No término da minha prática pedagógica, refleti, que me é permitido reconhecer que o ser professor de educação musical vive num processo evolutivo e cultivador em constante (trans)formação.

---

***CAPÍTULO I***  
***SER PROFESSOR DE EDUCAÇÃO MUSICAL***



---

# 1. EM BUSCA DO CAMINHO

## 1.1 A FORMAÇÃO INICIAL

Será na formação, e em particular na iniciação à prática profissional, que a construção de uma representação do que é e como é *ser professor*, irá assumir papel relevante na dinâmica, (re)configuração e construção de uma identidade profissional que, embora incompleta, complexa e multidimensional, terá como referência as representações, memórias e recordações dos caminhos e experiências (pessoais e escolares) dos formandos (Flores, & Day, 2016; Miranda, & Carvalho, 2016). Neste particular, Flores (2012) considera que a formação inicial oferece aos futuros professores um quadro de referência para construção das suas próprias conceções de *ser professor* (Miranda, & Carvalho, 2016). Esta etapa formativa é nas palavras de Estrela (2002), o “início, institucionalmente enquadrado e formal, de um processo de preparação e desenvolvimento da pessoa, em ordem ao desempenho e realização profissional numa escola ao serviço de uma sociedade historicamente situada (p. 18). Esta perspectiva, coloca em evidência o papel das “vivências prévias” enraizadas nas experiências anteriores do futuro professor. Portanto, a formação inicial assume papel fundamental no desenvolvimento profissional do formando, uma vez que o coloca em contacto com “as dimensões constitutivas da profissão docente e com o referencial de competências profissionais que irá desenvolver durante a sua formação e ao longo do seu trajeto laboral” (Miranda, & Carvalho, 2016, p. 65). Neste particular, Flores (2012) acrescenta que esta etapa proporciona “a tomada de consciência e a reflexão sobre o modo como se veem enquanto professores e o tipo de professores que desejam ser” (p. 107).

No que concerne à construção da identidade profissional, e sendo ela fundamental no processo de “tornar-se” professor, Flores (2014) considera que “estão em causa as crenças e as teorias implícitas sobre o ensino e sobre o que significa ser professor que os alunos futuros professores trazem consigo” (p. 229). Refere ainda a autora devem ser considerados os sentidos que os formandos atribuem às experiências no contexto de formação inicial (Flores, 2014, Miranda, & Carvalho, 2016).

Em jeito final, podemos dizer que a formação inicial marca o “*principio do resto da sua vida*” do percurso profissional do professor. Este período é sem dúvida uma etapa marcada pelas significativas experiências de aprendizagem profissional que se edificam a melhor compreensão sobre o que é *ser professor* (Flores, 2014, 2015; Miranda, & Carvalho, 2016).

---

## 1.2 A INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL

O estágio assume-se como uma das etapas de maior relevância na formação (Caires e Almeida, 2002). Sem dúvida é um momento de aprendizagem e (des)construção intensa, onde o formando toma contacto direto com as particularidades da profissão (rotinas, valores e culturas), onde aprofunda, experimenta e consolida a teoria na prática (Vieira, 2006). É um momento que oferece ao futuro professor “o tempo para experimentar aprendizagens (*saber-fazer*), aplicar e desenvolver conhecimentos (*saber*), estabelecer relações interpessoais inerentes ao desenvolvimento profissional (*saber-ser, saber-estar, saber-conviver*)” (Miranda & Carvalho, 2016, p. 67-68). É o lugar onde se dá a interconexão entre o universo formativo e o produtivo; é o primeiro passo para a profissionalização; (Tejada Fernández, 2006) é um “espaço que favorece a construção e a consolidação de saberes a partir da vivência dos desafios da profissionalidade docente” (Miranda & Carvalho, 2016, p. 74); é “período estratégico de processo de socialização profissional” (Latorre Medina & Blanco Encomienda, 2011, p. 35). Neste contexto, Caires e Almeida (2002) destacam alguns dos ganhos de esta experiência formativa, nomeadamente,

a maior maturidade e confiança nas suas capacidades mais realista no mundo profissional em termos daquilo que é exigido e que é lhe proporcionado, e o conjunto de competências profissionais que aumentará a sua empregabilidade e capacidade de adaptação ao mundo de trabalho (p. 290).

Contudo, Zeichner (1992) considera a existência de um conjunto de obstáculos que coloca em causa o valor educativo da prática em contexto de formação. Considera o autor que:

- (i) A anterior visão dominante do *praticum* como uma aprendizagem não mediada e não estruturada, que tem subjacente a ideia de que basta colocar os alunos mestres junto de bons professores para que se obtenham bons resultados.
- (ii) A ausência de um currículo explícito para o *praticum* e de uma ligação estreita entre as aprendizagens na universidade e nas escolas.
- (iii) A qualidade irregular da supervisão do *praticum* e a falta de preparação formal, quer dos orientadores universitários, quer dos orientadores da escola.
- (iv) O estatuto inferior dos “estudos clínicos” nas instituições terciárias, o que resulta, com frequência, numa exigência de recursos para o *praticum* e num acréscimo de trabalho para os docentes universitários envolvidos na formação clínica de professores.
- (v) A importância secundária concedida nas escolas primárias e secundárias. Habitualmente, as preocupações dos professores centram-se na aprendizagem dos alunos nas salas de aula, e não no processo de aprender a ensinar.
- (vi) A discrepância entre o papel do profissional envolvido numa prática reflexiva, que emite julgamentos e toma decisões sobre o currículo e o ensino, e o papel do professor como técnico que exerce, de forma eficiente, as instruções governamentais e as políticas educativas. (p. 119)

---

Conforme Schön (1992) afirma que é na ação reflexiva que o futuro profissional, ao mesmo tempo que aprende, produza conhecimento, assim, tornando-se um profissional reflexivo e inovador. Para os futuros estudantes que pretendem desenvolver e imergir na profissionalidade de docente é na observação e na articulação entre a teoria e a prática como uma “teoria prática” num contexto real. (Carvalho, 2017, p. 93). Este momento permite ao futuro professor o desenvolvimento da sua “inteligência pedagógica, multidimensional e estratégica e a sua capacidade reflexiva e autorreguladora” (Alarção & Roldão, 2008; p. 16). E é na afirmação de Miranda & Carvalho (2016) que revejo as oportunidades pessoais e profissionais “mais do que aprender a ensinar,” o que já é um indicador de reflexão para um docente que continua na busca de melhorar, mas também “a aprendizagem profissional é um constante aprender a aprender.” (p. 69). Desta forma, é necessário continuar numa perspectiva presente de busca na prática profissional consolidando os saberes, as vivências e os desafios.

---

## 2. O “CAÇADOR DE SONHOS”

### 2.1 OS CONHECIMENTOS E SABERES PROFISSIONAIS

Lee Shulman (1987), é um dos autores que mais tem contribuído para o crescimento e fortalecimento da educação, onde estabelece a ideia de transformação, compreensão e reflexão. Na educação, Shulman, atende a uma natureza multidimensional do conhecimento do professor, onde está inerente o conteúdo, o caráter e as fontes de conhecimentos. Devido a isso, o autor, criou sete dimensões de referência, para responder a alguns indicadores, referindo-se como “conhecimento base” para a docência, sendo eles: (i) conhecimento do conteúdo, refere-se aos conteúdos, estruturas e tópicos a lecionar; (ii) conhecimento pedagógico, um conhecimento didático geral, não são exclusivos da disciplina; (iii) conhecimento do *currículum*, domínio dos materiais e os programas que servem como “ferramentas para o ofício” para o professor; (iv) conhecimento dos alunos e das suas características, (v) conhecimento dos contextos educativos, que envolve desde o funcionamento do grupo ou da aula, à gestão e financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas; (vi) conhecimento didático do conteúdo, destinado à ligação entre matéria e pedagogia, que constitui exclusividade aos professores, na forma particular de compreensão profissional; e (vii) conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos. Shulman (1987), afirma a reflexão feita na ação e sobre a ação de que fala Schön (2000), torna-se numa competência importante no exercício da profissão, que servirá de base e suporte para agir em “situações de incerteza, de instabilidade, de singularidade e conflitos de valores.” (Schön citado por Martin & Doudin, 1998 p. 41).

Na literatura, existe um conjunto de autores que se debruçam sobre algumas questões relacionadas com o conhecimento profissional do educador musical e como desenvolver esse conhecimento. Devido a essas interrogações, é lançado um olhar construtivo e diferenciado sobre as respostas geradas.

Numa primeira fase, é distinguida a natureza do conhecimento profissional, onde o conhecimento é marcado pela união da experiência e do conhecimento em geral sobre a música e sobre o ensino dela. Contudo, é fundamental um desenvolvimento de uma filosofia crítica e orientada sobre a música, tendo como objetivo o desenvolvimento das reflexões dos profissionais. A mudança também é ponto assente na prática do educador musical, ele, deve ser um pesquisador que reflete e analisa o seu *Eu* profissional e a sua prática, tendo um papel básico e reflexivo. Posteriormente, nesta fase, a construção do conhecimento profissional é

fundamentada através dos contextos sejam sociais, disciplinares e no ensino, assim, contribui para o desenvolvimento do conceito de conhecimento profissional, logo existe a necessidade de conhecer e de entender as teorias da profissão.

É importante para os músicos e para os educadores musicais a utilização de termos como a imaginação e as histórias de vida, pois elas oferecem para os seres individuais e/ou coletivos uma maior compreensão e significado. Assim, existe um conhecimento prático para quem leciona e educa numa relação do conhecimento com o realismo subjetivo e objetivo. Pois é de máxima importância, levar o estudante/aluno para além do óbvio, segundo Francis Bacon, todo o conhecimento é poder. Desta forma, enfatizar o conhecimento profissional não proporciona apenas uma relação teórica fundamental para o esse desenvolvimento, mas também a ligação que existe com a prática e com o conhecimento pessoal do profissional da música e o educador musical.

O professor, segundo Esteves e Rodrigues (2003), é visto como um especialista do ensino/aprendizagem de um dado conteúdo, mas hoje, os papéis têm uma nova conotação no que se quer que ele desempenhe e, neste caso, Day (2001), referenciado por Mesquita (2011) apresenta cinco valores entendidos no hoje e como poderão ser reconhecidas no amanhã, ele organiza por áreas-chave no contexto da liderança da escola. É transmitida a necessidade de reconhecer, na ação, um ensino não linear, numa aprendizagem complexa, onde o professor e aluno são aprendentes e líderes, como sintetiza Patterson, referido por Mesquita (2011).

**Quadro 1**  
**Os valores de hoje e amanhã em cinco áreas-chave, segundo Patterson.**  
**Fonte: (Mesquita, 2011, p. 30)**

<b>Valores</b>	<b>De hoje</b>	<b>De amanhã</b>
Abertura à participação	Ouve e obedece	Participa ativamente nas discussões e decisões
Abertura à diversidade	Ajusta-se às perspetivas existentes	Valoriza na decisão a reflexão sobre o pensamento em si e dos outros
Abertura ao conflito	Valoriza-se um clima de harmonia de grupo e de felicidade	Valoriza o erro para construir conhecimento
Abertura à reflexão	Valoriza-se o poder de decisão	Valoriza a resolução de conflitos de uma forma saudável conducente a soluções válidas para assuntos complexos
Abertura aos erros	Valoriza-se a eficiência sem erros	Valoriza as diferentes perspetivas para a tomada de decisões

Compreender estes indicadores do amanhã, exige uma reflexão para as possíveis consequências que o conservadorismo pode representar no desenvolvimento da capacidade e

---

das atitudes, e nas possibilidades educativas que oferece ou pode oferecer a professores e alunos.

Na perspectiva da educação, todos os valores, implicam a capacidade de compreensão e de adaptação do professor, influenciado pela diversidade humana e pelas novas tecnologias da informação e de comunicação, fazendo com que necessita de novos saberes. O professor desenvolve na ação um papel ativo dentro e fora da comunidade escolar. Hoje, o professor está numa diversidade de papéis. Segundo Carbonell citado por Rico (1999) refere-se a esse papel questionando

o que é um professor: um artesão infantil, um técnico da docência, um artista em formação, um trabalhador do ensino, um missionário, um intelectual, um profissional da educação, um semiprofissional ambíguo?" ou então "um investigador, uma porta, um arquiteto, um escultor, um jardineiro? (p. 70)

De acordo com Ribeiro (1997), o professor tem de desempenhar vários papéis de acordo ao leque de modelos e estratégias de ensino, mas, acaba por ser contraditório pois não é possível indicar os que devem ser destacados. Com a evolução das tecnologias, o professor, encarga um novo papel, por conseguinte assume mais uma responsabilidade.

Um ponto central de qualquer discussão sobre o constructo conhecimento profissional é, sem dúvida, o papel da teoria e da generalização do conhecimento prático. Tornar as teorias explícitas na prática e refletir sobre elas são comumente aceites como componentes essenciais no processo de se tornar um professor reflexivo, isto é, um profissional que é criativo e consciente do *locus* multifacetado e multicultural do contexto educativo (Burnard, 2016).

Podemos pensar na aprendizagem profissional e em formas particulares de colocar o conhecimento como um processo que, tal como a criatividade, é co-construída e compartilhada, questionada e reformada no relacionamento com os outros e sem a necessidade de resultados conhecidos; o que requer abertura para o novo e inesperado, ouvir ideias e teorias e invenção; e que enfatiza a conexão com a aprendizagem e com as condições que permitem a aprendizagem, envolvendo as perguntas e respostas de crianças e adultos; um processo em que o conhecimento é relacional e provisório, representando algo que pode ser continuamente reelaborado; um processo de construção pelo indivíduo em relação aos outros (Burnard, 2012). Uma visão hermenêutica do conhecimento considera que o conhecimento evolui no encontro entre o familiar e o não familiar (Gadamer 1994) e pressupõe que as pessoas sejam seres históricos que existem em um contexto social e cultural. Para entender e criar significado, interpretamos o mundo. Isso é algo que fazemos no dia a dia onde nos sentimos mais à vontade

---

para viver. Pois existem tradições, noções e formas de agir (Georgii-Hemming 2007). Sempre que “nós mesmos” nosso entendimento e através das anteriores experiências, encontramos o Outro deste modo, o desconhecido, as experiências dos outros ou novas ideias requerem um potencial para mudarmos. No entanto, para que o encontro conduza a um novo entendimento, é necessário mudar a perspectiva. Entender o Outro também é ter a capacidade de ver o que não está bem e ter uma visão diferenciada. Deste modo, pensar além do que está a ser vivenciado no momento que é agora parte significativa para que o conhecimento combina a experiência com imaginação (Bernstein, 1983).

O mundo do conhecimento existente na arte, palavra, mão e corpo em combinação. É impossível ensinar música sem uma mistura correta das três formas de conhecimento: *episteme*, *techne* e *phronesis*. Música e educação musical são *techne*, tanto em virtude de seu ofício e sua arte. No entanto, também são *episteme*, pois com seu elenco intelectual eles podem ser usados para sistematizar ideias, para estimular a reflexão - deixando a música, mesmo onde ela não pode explicar, como um meio de explorar o mundo. Da mesma forma, a educação musical é *phronesis* por força de seu caráter interpessoal. A grande diversidade de tudo isso não torna fácil ensinar, mas essa diversidade deve ser vista como um recurso e não como um obstáculo. Para ver o conhecimento apenas como um meio para um fim definido, uma ferramenta para servir a um propósito específico, é extremamente limitador. O conhecimento leva tempo e deve ser visto como um projeto vitalício, e não limitado à educação. O conhecimento pressupõe interesse, um grau de curiosidade que não reconhece limites dentro ou além da especialidade particular. Qualquer forma de conhecimento que inclua compreensão também incluirá imaginação. Graças aos nossos poderes de imaginação, podemos mudar as perspectivas e evocar outras oportunidades para refletir. Existe, então, uma chance melhor de que boas decisões sejam tomadas. Desta forma, a diversidade de conhecimento disponível para a educação musical é um embaraço de riqueza (Georgii-Hemming, 2013, p. 31).

Uma crítica frequente aos programas de formação de professores de música é que existe uma lacuna entre o conhecimento fornecido na formação de professores e o conhecimento requerido na prática docente (Georgii-Hemming, 2013). A necessidade de diferentes tipos de conhecimento na prática de ensino levanta a questão de como eles são representados na formação de professores de música. A análise dos programas de estudo de diferentes sistemas educacionais de professores de música; estes mostraram uma forte polarização entre os conservatórios de música e as faculdades de formação de professores (Cardoso & Silva, 2016). A análise mostrou que o conhecimento pedagógico em programas de formação de professores

---

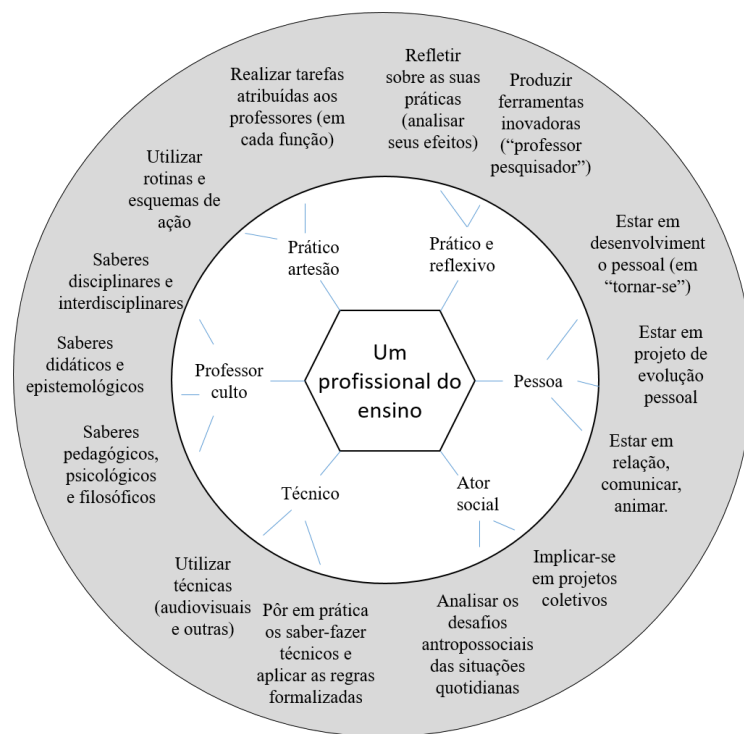
em conservatórios é quase inteiramente baseado na prática e experiência, enquanto professores de escolas públicas com música como um assunto principal recebem formação considerável em pedagogia e didática baseada em teoria. No entanto, os professores de música enfrentam frequentemente desafios na sua prática de ensino, que exigem conhecimentos que não adquiriram através da sua educação e que têm de desenvolver através da sua prática (Cardoso, Morgado & Silva, 2017). Muitos professores experientes, portanto, pedem mais ênfase no conhecimento didático e pedagógico na formação de professores de música, porque eles perceberam que o conhecimento prático por si só é insuficiente para eles "sobreviverem" a uma vida como professor de música.

Em suma, os conhecimentos profissionais na formação de professores de música permitem concluir que a teoria pedagógica da música é necessária em contextos profissionais (prática de ensino) embora não possa ser transmitida diretamente à prática; antes, através da reflexão e do julgamento, as teorias devem ser consideradas com relação à sua relevância para a prática.

## **2.2 AS COMPETÊNCIAS E PERFIL PROFISSIONAL**

No entendimento de Alonso (1988) o centro de uma profissão é ter um corpo coerente e repleto de conhecimentos, sejam eles, técnicos, linguagem, valores, destrezas, que geram a essência de um professor, é necessário refletir sobre o que será um profissional competente.

Escudero (2006) entende que as competências de um professor passam por um conjunto de valores, crenças e compromissos, conhecimentos, capacidades e atitudes, a nível pessoal e coletivo. Aqui devem adquirir e desenvolver para responsabilidades que contribuem numa boa educação para todos. (p. 24) Perrenoud (2000), compara o docente a uma viagem, afirmando, estar longe finalizar a jornada, sem fim à vista. A natureza e o funcionamento da competência tendem em não concluir e arrisca-se de ser eternos viajantes. Já os autores Paquay e Wagner (2001), associam seis paradigmas, numa visão multidimensional da ação do professor sendo elas: (i) um “professor culto”, aquele que domina os saberes; (ii) um “técnico”, que adquiriu sistematicamente os saberes técnicos; (iii) um “prático artesão”, que adquiriu o próprio terreno de esquemas de ação contextualizados; (iv) um “prático reflexivo”, que construiu para si um “saber de experiência” sistemático e comunicável mais ou menos teorizado; (v) um “ator social”, implicado em projetos coletivos e consciente dos desafios sociais nas práticas do quotidiana; e (vi) uma “pessoa” em relação a si mesma e em autodesenvolvimento.



**Figura 1: Referencial de competências profissionais (Profissão docente, competência e formação).**  
**Fonte: Adaptado de Paquay e Wagner (2001, p. 137)**

Esta visão dada pelos autores, vem contradizer o que é a escola tradicional em Portugal, onde, para ser-se um bom professor e competente é suficiente dominar e expor os conteúdos proposto no programa, sendo estes indicadores, o bastante para os alunos menorizarem sem perceber. Perrenoud, (2001), reconhece que as competências passam não só pela identificação de situações que são necessárias de agir e resolver problemas, como também é necessário explicar os saberes, as capacidades, o pensamento e as orientações éticas. Cano (2005), afirma que as competências que os docentes dominam são habilidades e capacidades pois a competência só é revelada na prática, onde possui diferentes recursos e conhecimentos e é aqui que se faz frente a uma situação problemática.

Atualmente, define-se a competência como a atitude para enfrentar eficazmente uma família de situações análogas, mobilizando a consciência e, de igual forma rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, competências específicas, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (Perrenoud, 2001, p. 509)

Cano (2005), recorda Perrenoud, afirmando que as competências são aquisições genéricas que relacionam o perfil profissional e cidadão. Segundo Perrenoud (1999), as competências referem-se ao domínio prático de um tipo de tarefas e de situações e, neste

---

sentido, os professores, podem adquirir e desenvolver nos alunos as habilidades essenciais. Devido a esta situação, o autor, desenvolveu dez novas competências para ensinar: (i) organizar e dirigir situações de aprendizagem; (ii) administrar a progressão das aprendizagens; (iii) conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; (iv) envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu próprio trabalho; (v) trabalhar em equipa; (vi) participar na administração escolar; (vii) informar e envolver os pais; (viii) utilizar as novas tecnologias; (ix) encarar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e (x) administrar a própria formação. Seguindo o pensamento de Perrenoud, Macedo (2002) define competência como uma sequência completa de reações e de transformações, que o indivíduo vai adquirindo em diferentes contextos.

---

***CAPÍTULO II***  
***CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO DE INTERVENÇÃO***  
***PEDAGÓGICA***



---

# 1. O CONTEXTO DE INTERVENÇÃO

## 1.1. A ESCOLA

A minha prática profissional foi desenvolvida no ano letivo 2017/2018, numa escola básica no norte do país, com uma turma de 5.º ano de escolaridade e com uma turma de 6.º ano de escolaridade entre os meses de outubro a junho. A minha intervenção em cada umas das turmas foi feita em três fase: (1) observação; (2) cooperação; e (3) responsabilização. A escola localiza-se a norte de Portugal Continental. Esta instituição educativa iniciou a sua atividade em 1983/1984, como Escola Preparatória e, mais tarde, foi alargada ao 3.º ciclo. No dia 1 de setembro de 1997, passou a Escola Básica 2,3 estendendo a sua atividade letiva ao nono ano de escolaridade. A partir do ano letivo 2007/2008 passou à tipologia de EB1, 2,3 e, em 26 de março de 2003, foi criado o Agrupamento de Escolas que começou a funcionar a 1 de setembro de 2003. Por esta altura, a escola sofreu obras de ampliação e remodelação. Em termos de infraestruturas, esta instituição de ensino usufrui de um pavilhão desportivo, um auditório, uma biblioteca, salas de informática, laboratórios, aquecimento e espaços verdes devidamente tratados. Atualmente, esta escola possui turmas do 2.º ciclo Ensino Básico, sendo algumas delas em regime articulado do Ensino Artístico Especializado (Música).

Todas as escolas constituintes do agrupamento possuem um *Projeto Educativo*, um *Projeto Curricular* e um *Regulamento Interno* comum. Os alunos, ainda beneficiam de diversos clubes que estão disponíveis para todos os interessados, dos quais se destacam: o Clube de Música, o Desporto Escolar, a Rádio e o Clube de Dança.

## 1.2. A TURMA

A turma do 5.º ano de escolaridade era constituída por vinte e um alunos: dez do sexo masculino e onze do sexo feminino. A média de idades é de dez anos. A proveniência dos alunos é, na sua maioria, do centro distrital (dezassete alunos) ou de aldeias próximas (quatro alunos). Todos se deslocam para a escola em carro próprio, à exceção de dois, que utilizam os transportes escolares. Quatro alunos já tiveram uma retenção. Um repetiu o 1.º ano e os restantes o 4.º ano de escolaridade. No ano letivo transato, um dos alunos beneficiou de plano de acompanhamento, conforme o previsto no Despacho Normativo n.º 1-F/2016, de 5 de abril, legislação em vigor à data. Dois alunos revelam *Necessidades Educativas* e têm *Plano Educativo Individual* (PEI), enquadrando-se no Decreto-Lei N.º 3/2008, de 7 de janeiro. Ambos beneficiam das seguintes medidas educativas: (i) apoio pedagógico personalizado; (ii)

---

adequações curriculares individuais; e (iii) adequações no processo de avaliação (conforme o ponto 2 do artigo 16.º do mesmo decreto). Beneficiam dos *Serviços de Ação Social Escolar* (ASE) seis alunos, dos quais quatro estão inseridos no escalão A e dois no escalão B.

Em relação ao agregado familiar, todos os alunos vivem com os pais, exceto um que vive com a mãe e a sua avó. Os pais dos alunos apresentam níveis de escolaridade, profissionais e sociais heterogêneos e idades que se situam entre os trinta e os sessenta e três anos. A grande maioria dos alunos tem um irmão, havendo sete alunos sem irmãos.

No que concerne ao envolvimento dos pais no processo ensino-aprendizagem, os alunos assumiram que conversam frequentemente com os pais sobre a escola. Relativamente aos hábitos de estudo, todos os alunos referiram que estudam diariamente com o apoio dos pais e/ou explicadores. No que diz respeito às atividades de ocupação de tempos livres, existe alguma diversidade de interesses e, por conseguinte, das atividades.

Em relação à turma do 6.º ano, esta era inicialmente composta por vinte alunos, ficando reduzida a dezanove pelo motivo de transferência de um dos alunos. A turma era constituída por treze raparigas e seis rapazes. A média de idades dos alunos é de onze anos. Um dos alunos está integrado no grupo alvo do Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, (NE) e usufrui das medidas educativas constantes no seu *Programa Educativo Individual*. Beneficiam dos *Serviços de Apoio Sócio - Educativo* sete alunos. Dos dezanove alunos, quatro usufruíram no ano anterior de *Plano de Acompanhamento*. Seis são filhos únicos, treze têm um ou dois irmãos. A média de idades dos pais situa-se entre os trinta e sete e os cinquenta e um anos de idade, apresentando a sua maioria habilitações académicas superiores. O nível socioeconómico é médio-alto, no entanto existe um pequeno grupo de nível socioeconómico médio-baixo.

No que concerne à prática musical, ambas as turmas apresentaram de forma geral, posturas de desinteresse perante as atividades musicais e falta de conhecimentos e competências associadas à experimentação, improvisação, composição, escuta, interpretação e reflexão sobre a produção sonora. A exploração dos vários elementos musicais (melodia, harmonia, ritmo, pulsação, forma, timbre, entre outros) demonstraram esta ausência. A estes fatores, acrescento as dificuldades evidenciadas no uso de terminologia, vocabulário e simbologia musical.

### 1.3. OS ESPAÇOS E MATERIAIS DE APRENDIZAGEM

A escola está bem localizada e tem espaços de lazer e educacionais suficientes para os alunos. No entanto, as salas de Educação Musical são só duas, e são pequenas, com fraco espaço

---

para a prática musical e para o desenvolvimento de atividades. De salientar, que uma das salas é extremamente pequena para albergar turmas com mais de quinze alunos. Na ligação das duas salas de aula de Educação Musical, existe um armazém que é utilizado para arrumação dos materiais. Para além do material escolar convencional (cartolinas, trabalhos realizados pelos alunos, entre outros) têm também disponíveis, um leque de instrumentos de altura definida<sup>1</sup> (flautas, metalofones, xilofones, teclado, guitarra, cavaquinhos, entre outros instrumentos) e não definida<sup>2</sup> (instrumentos de percussão: caixas chinesas, clavas, triangulo, pandeiretas, bongós, bombo, entre outros). Para além das limitações estruturais já mencionadas, estas salas destinadas à prática artística, são utilizadas para a realização de aulas de outras áreas curriculares. Este facto, coloca uma certa neutralidade na organização e apresentação de cada uma destas salas de aula.

Na minha prática, mesmo a escola tendo algumas condições a nível da experiência instrumental e da aplicação da mesma, têm em falta outros recursos materiais que são igualmente importantes para a execução no contexto. É de referir que para desenvolver algumas atividades de ensino e aprendizagem, existiu a necessidade de recorrer a matérias externas à escola. Um destes casos foi a experiência realizada no 6.º ano de escolaridade. Aqui foi necessário recorrer a recursos informáticos, tais como, *software*, cinco computadores portáteis e auscultadores. A inadequação dos materiais informáticos bem como algumas limitações e pouca diversidade de instrumentos musicais existentes na escola levaram à necessidade de organizar e recolher materiais externos para realizar as diferentes experiências e suas tarefas intermédias.

#### 1.4. OS DOCUMENTOS ORGANIZADORES DO PROCESSO DE ENSINO

Cada professor deverá ter no mundo atual a capacidade e a flexibilidade para inovar, com o objetivo de proporcionar o êxito e a mudança. Claro que no processo educativo é necessário ter sempre presente a articulação entre os vários documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo, professores que têm estes aspetos em consideração, usando a planificação para adequar as orientações curriculares à realidade dos seus alunos, são profissionais do ensino profundamente cientes de que estão a contribuir para a formação de cada aluno ao nível das aprendizagens que se pretendem alcançar e desenvolver

---

<sup>1</sup>Os instrumentos musicais de altura definida são instrumentos que produzem sons que corresponde a notas musicais.

<sup>2</sup>Os instrumentos musicais de altura indefinida são instrumentos que produzem sons que não corresponde a notas musicais.

---

com vista ao seu crescimento global. Estes professores são dotados e visam a tomada de consciência da função de contribuir para a formação global do aluno, bem como para a reflexão do seu próprio trabalho enquanto docente antes, durante e depois da prática.

As formas ou modelos pelos quais se rege o ato planificar são vários, estando muitas vezes relacionados com os professores/orientadores de cada um durante a sua fase de formação. No entanto, seja qual for o modelo ou documento escolhido, deve ser sempre admitida alguma flexibilidade aquando da sua elaboração. Modelos muito rígidos e prescritivos, caracterizados pela previsão excessiva, conduzem à pouca margem para o ajuste natural ao ritmo e dinâmica de grupo/turma, acabando por ser contraproducente (Zabalza, 1992). Será fundamental que neste processo de elaboração se tenha em conta as representações e conhecimentos prévios que os alunos já possuam. Ou seja, os professores que planificam prévia e minuciosamente “são menos sensíveis às ideias e contributos dos alunos” (Zabalza, 1992, p. 14). Deve-se ter sempre em linha de conta que, apesar de a planificação nos indicar a direção a seguir e a forma de alcançar o objetivo traçado, o desenvolvimento curricular implica uma permanente e constante tomada de decisões. Portanto, cabe ao professor esta fase de flexibilização, assim como de territorialização do ensino, para a qual a planificação flexível e os projetos educativos<sup>3</sup> são instrumentos fundamentais.

Neste sentido foram elaboradas planificações diárias das sessões de trabalho ao longo do ano letivo, onde são expostas de uma forma mais ou menos sequencial, os conteúdos e objetivos que todos os alunos devem adquirir e atingir. Chama-se atenção para a circunstância de ser a disciplina de Educação Musical se apresentar com grande componente prática, podendo, naturalmente, surgirem algumas alterações nas sessões práticas que não estão previstas nas planificações, metodologia e avaliação.

A organização de todo o processo de intervenção teve na sua base os princípios orientadores para a Educação Musical no Ensino Básico previstas nos seguintes documentos:<sup>4</sup> (1) *Programa de Educação Musical – Organização Curricular e Programas*; (2) *Aprendizagens Essenciais*; (3) *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*; e (4) Planificação Anual de ambas as turmas. Todos estes documentos orientadores do processo de ensino e aprendizagem, em particular aqueles que são diretamente associados à Educação Musical, têm por base um conjunto de competências específicas e transversais a adquirir e a

---

<sup>3</sup> Estas orientações previstas no Projeto Educativo onde foi realizado o estágio assumem-se como um “motor” para estabelecer prioridades capazes de responder de forma eficaz e racional à conjuntura social e aos desafios académicos e culturais que se colocam aos diferentes atores do sistema educativo concretizado nas diversas escolas do agrupamento. Considera-se prioritário estabelecer princípios que enquadrem a dinâmica de modo a conceber uma escola integradora, plural e assente numa perspetiva humanista capaz de promover a diversidade de saberes e o respeito pelo indivíduo enquanto “ser individual” e na sua “relação com os outros”

<sup>4</sup> Apesar deste documento orientador ter sido aprovado/publicado em vigor no final do ano letivo 2017/2018 foi tido em conta na elaboração deste relatório através da versão provisória

---

desenvolver em torno de três grandes eixos da atividade musical: (1) a audição; (2) a interpretação; e (3) a criação/composição. Atendendo às potencialidades inerentes à criação musical, foi escolhido o eixo da criação/composição como centro fundamental do desenvolvimento da minha intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico. Apesar da centralidade neste eixo da criação, fundamental para explorar, compor, arranjar, improvisar e experienciar materiais sonoros e musicais com estilos, géneros, formas e tecnologias diferenciadas, os outros eixos presentes na prática musical não foram esquecidos, uma vez que, no meu entendimento, todas elas estão, ou devem estar, diariamente presentes na sala de aula. É de salientar que nos documentos orientadores atuais para a área da Educação Musical, nomeadamente nas *Aprendizagens Essenciais e Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*, existe uma clara indicação para potenciar práticas que favoreçam a experimentação e a criação. Pode-se ler no documento das *Aprendizagens Essenciais*, que se pretende desenvolver “competências de exploração/experimentação sonoro-musicais, improvisação (tanto no sentido de variação sobre uma estrutura musical pré-existente, como de criação/composição em tempo real) e composição musical.” (p. 2). É visível na triangulação dos vários documentos orientadores um claro entendimento que a experiência musical viva e criativa é a base de todas as aprendizagens, sendo as vivências e os pensamentos musicais dos alunos o ponto de partida para uma viagem que se inicia com a criação espontânea e se desenvolve, progressivamente, através de estádios mais complexos do fenómeno musical. Foi com este entendimento e princípio que foi definida a nossa intervenção no 2.º do Ensino Básico.

---

***CAPÍTULO III***  
***DESENVOLVIMENTO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL***



---

# 1. ENTRAR NA SALA DE AULA

## 1.1. ENQUADRAMENTO

De acordo com Gamble (1984), a melhor forma de promover o desenvolvimento da imaginação e da compreensão é “fazer das atividades criativas (composição e improvisação) o foco central do currículo de música, com atividades de apreciação cuidadosamente relacionadas com o trabalho das crianças” (p. 11). Este princípio é reforçado por John Paynter (2002), quando refere que a “música tem o seu próprio rigor no que respeita à sensibilidade, imaginação, criatividade, comum a todo o esforço” (p. 223). Acrescenta o autor que a promoção de atividades criativas permite que o indivíduo coloque visível a sua vivência pessoal e promova a liberdade na exploração os materiais escolhidos. Tanto quanto possível, estes projetos e ações de criação musical não devem ser controlado pelo professor. Seu papel deve estar centrado na estimulação do pensamento criativo e ajuda do aluno no desenvolvimento as suas próprias potencialidades musicais e consciência crítica. Se a educação, e por extensão a educação musical, é o desenvolvimento das capacidades das crianças tanto para construir significados a partir dos encontros em seus próprios mundos quanto para construir os seus mundos de uma forma significativa, então uma visão da composição musical como uma forma de fazer sentido parece um empreendimento digno (Barrett, 2003). Apesar da existência de uma certa unanimidade sobre o papel e importância que a criação/composição pode desempenhar no processo de ensino-aprendizagem musical, é importante destacar que os seus objetivos e as suas funções mudam segundo as concepções educacionais que a sustentam (Beineke, 2009). Neste particular, Barrett (2003), considera que as introduções de experiências de criação musical aparecem nos currículos associados a quatro motivos: (1) promoção de experiências criativas; (2) apresentar técnicas e materiais; (3) desenvolver a compreensão musical; (4) formar compositores. Cada um destes motivos esta associada a uma abordagem e concepção educacional em particular. Contudo, e apesar de considerar que todas estes motivos assumem papel relevante em muitas das fases do desenvolvimento musical e artístico, a aplicação de práticas criativas no contexto de Educação Musical teve na sua base a intencionalidade de criar um espaço legítimo de aprendizagem que permita o desenvolvimento da capacidade criadora do alunos, onde “aprender a compor música é aprender a compor-se a si mesmo, como pessoa que pode compreender e criar significados para alimentar suas trocas simbólicas na cultura” (Maffioletti, 2004, p. 240). Muitos autores consideram que é através destas atividades que podemos observar a manifestação ideias e pensamento musical das crianças (Brophy, 2005;

---

França, 2006; Glover, 2000; Gould, 2006; Gromko, 2003; Maffioletti, 2004; Miller, 2004; Paynter, 2000; Tafuri, 2006; Wiggins, 2003). Ser musicalmente criativo, em todos os aspectos em que isso pode ser realizado, não apenas cumpre a capacidade humana de trazer significados à existência como apenas a música faz, mas também aprofunda a perspectiva sobre a natureza dos significados musicais. Visto como um domínio particular no qual a imaginação criativa é posta em jogo, abrangendo mente, corpo e sentimento, e abrangendo níveis universais, culturais e individuais de experiência, criar música exemplifica a capacidade humana de ser generativo - para trazer significados à existência.

Em suma, a intervenção no 2.º ciclo de Educação Musical teve que ver com esta competência, promovendo as relações, saberes, atitudes, ações, mas essencialmente exploração e experimentação de ideias musicais através de diferentes estímulos visuais e auditivos.

## **1.2. OS OBJETIVOS**

Os objetivos do projeto foram os seguintes:

1. Diagnosticar as vivências musicais, em particular em atividades de criação/composição de alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico;
2. Conhecer as percepções dos estudantes sobre a composição musical na sala de aula;
3. Promover a experimentação/criação musical no contexto da Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico;
4. Desenvolver atividades de promoção da criação musical dentro da sala de aula, monitorizando o seu impacto nas relações sociais e consolidação de conceitos musicais;
5. Identificar as conquistas e limitações das atividades desenvolvidas na sala de aula no âmbito da criação/composição na Educação Musical no 2.º ciclo do Ensino Básico.
6. Contribuir para a formação de sujeitos criadores e fruidores de Música.

---

### 1.3. AS ESTRATÉGIAS

Para além da consolidação dos pilares teóricos que sustentam o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, o estágio profissional foi fundamental na experimentação e ampliação dos níveis de complexidade das atividades/desafios criativos colocados aos alunos. É importante salientar que tal como foi verificado no contexto de estágio as práticas musicais de sala de aula não promoviam a composição/criação musical, o pensamento criativo e crítico dos alunos e o trabalho colaborativo. De uma forma geral, os alunos não tinham interesse efetivo pela prática musical. Apesar de todas as atividades desenvolvidas neste contexto serem pautadas pela centralidade no eixo da criação/composição, foram fundamentais a aplicação de estratégias que permitissem a experimentação e desenvolvimento da notação musical (convencional e não convencional), a utilização e aplicação das tecnologias na composição e performance musical, mas também, o desenvolvimento de práticas de trabalho colaborativo e construção/reforço das (inter)relações sociais dentro de na sala de aula. A falta de trabalho de grupo contribui para esta definição. Neste contexto, a intervenção no 5.º ano de escolaridade, foi desenvolvida em três fases. Na primeira fase da intervenção (preparação), alunos criaram paisagens sonoras\*, tendo como tema: o campo, a cidade, o inverno e o verão. Aqui os alunos eram convidados a escrever notação musical (não convencional) com conseqüente apresentação. Numa segunda parte da intervenção no contexto, foi proposto, a criação de um acompanhamento musical, utilizando instrumentos de altura não definida e apresentação do resultado. A estes elementos acrescentamos, ainda, o papel fundamental no entendimento destes conceitos para o desenvolvimento de outras atividades a realizar em todo o estágio profissional. A segunda fase (conceção) teve como principal objetivo serem compositores. Os alunos do 5.º ano de escolaridade, nesta fase, realizaram toda a conceção num trabalho colaborativo dando início a um processo de criação/composição de uma peça/obra musical e apresentação da mesma.

Em relação ao 6.º ano de escolaridade a intervenção foi desenvolvida em duas grandes fases. Na primeira fase da intervenção (preparação) os alunos tiveram de construir pequenos exercícios de composição, aos quais se seguiu, através de materiais de estímulo visual (utilização do fascículo *Raps & Rimas* do Manual de Construção de Jardins Interiores Companhia de Música Teatral, 2016), a criação de um acompanhamento musical com recurso a instrumentos de altura definida e não definida e conseqüente registo da notação musical numa folha pautada. A segunda fase (conceção) teve como objetivo principal o contato com o *software Polissonos* do compositor português Rui Penha. Este *software* é um sequenciador *midi*

baseado em *loops* que estabelece a (inter)relação entre a divisão rítmica do tempo e as formas dos polígonos. Nesta fase foi realizada a conceção de todo o trabalho de composição e performance musical pelos alunos do 6.º ano de escolaridade.

Todos os exercícios foram desenvolvidos em pequenos grupos e com recurso a um guião, que assumiu em todo este processo uma dupla função: (1) permitir a realização guiada das atividades; (2) instrumento de recolha de informação sobre as conceções e opções musicais dos diferentes grupos. O Quadro 2 apresenta as relações existentes entre os objetivos, estratégias de intervenção/investigação e o tipo de informação recolhida e analisada.

**Quadro 2**  
**Relação objetivos, estratégias e informação recolhida**

Objetivos	Estratégias de Intervenção/Investigação	Informação recolhida e analisada
Objetivo 1 e 2	Composição escrita sobre a composição musical.	Representações dos alunos sobre a composição musical  Estilos, interesses e vivências dos alunos
Objetivo 3, 4, 5 e 6	Atividades didáticas com enfoque na criação musical.	Capacidades e dificuldades evidenciadas pelos alunos na construção e interpretação das composições
	Observação e análise dos trabalhos dos alunos.	
	Documentos de reflexão do Professor.	
	Composição escrita sobre o <i>feedback</i> final.	

## 1.4. A DIMENSÃO INVESTIGATIVA DA INTERVENÇÃO

Atendendo à natureza transformadora, emancipatória, multidisciplinar e teórico-prática da prática pedagógica, onde os futuros professores devem educar investigando e investigar educando, a intervenção pedagógica no 2.º ciclo do Ensino Básico teve como seu pilar fundamental o recurso a estratégias de investigação pedagógica que pudessem apoiar e consolidar a compressão e a melhoria da prática de ensino e aprendizagem na área da docência. Neste contexto, a dimensão investigativa assumida durante a prática de ensino supervisionada de natureza qualitativa e cariz praxeológico (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2012; Pascal & Bertram, 2012), “responde simultaneamente à necessidade social da transformação que beneficia as pessoas e os contextos e encontra modos de investigar essa transformação e produzir conhecimento” (Formosinho, Monge & Oliveira-Formosinho, 2016, p. 9). Apesar da complexidade que advém da natureza da práxis (*locus* da investigação), é no cotidiano pedagógico que este tipo de investigação encontra o seu território vivencial e de pesquisa.

Em relação à recolha de e análise dos dados, este trabalho combina múltiplas fontes e métodos de análise e interpretação. Neste contexto, foram utilizadas a observação participante, o registo de dados através de notas de campo (do tipo descrito e reflexivo), registos fotográficos e audiovisuais (Bodgan & Biklen, 2013; Máximo-Esteves, 2008), bem como a produção escrita e musical dos alunos. Face à combinação de diversas técnicas e instrumentos, o cruzamento dos dados recolhidos assumiu papel fundamental na geração de múltiplas perspetivas, o que se revelou uma estratégia essencial na sua compreensão (Amado, 2017; Kemis & MacTaggart, 2005). No que concerne à análise dos processos composicionais dos alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico presentes nas diversas criações/composições musicais, foi utilizada a matriz de análise proposta por François Delalande (2017) centrada nos *níveis de decisão* e nos *eixos de descoberta/trabalho* (ver Quadro 3).

**Quadro 3**  
**Matriz de análise**

<b>Níveis de decisão</b>		<b>Eixos de descoberta</b>
Propósito	Singularidade	Descoberta fortuita
Ideia musical		Busca pela descoberta
Gramática, regras de estilo	Regularidade	Os rascunhos
Regras técnicas		A realização focada

Um fator relevante para a aplicação desta matriz, foi sem dúvida, a estruturação de todas as atividades/tarefas de criação musical desenvolvidas nas duas turmas do 2.º ciclo do Ensino

---

Básico que permitiram, na medida do possível, perceber os processos intrínsecos à criação musical.

As transcrições das composições, justificações ou comentários utilizados pelos alunos em diferentes momentos da minha prática supervisionada foram alvo de análise de conteúdo, categorização e codificação (Amado, 2017). Assim, foi utilizado o seguinte procedimento: a letra A corresponde à indicação de aluno, o primeiro número refere o ano de escolaridade e o segundo número ao aluno. Em alguns casos é ainda acrescentado a letras F ou M (simboliza o género) ou G (simboliza o grupo). Neste último caso, à letra G é ainda associado um número para representar o pequeno grupo de trabalho.

Foram garantidas todas as questões de ética para a análise investigativa em jeito de ultimato.

## 2. VIVER NA SALA DE AULA

### 2.1. EXPERIÊNCIAS 5.º ANO

Relativamente às atividades/experiências de ensino aprendizagem realizada no 5.º ano de escolaridade, foram organizadas em duas fases: (1) *Desenho Sonoro*; (2) *Ideia Musical*. Dentro de cada fase, existiram tarefas. Relativamente ao *Desenho Sonoro*<sup>5</sup>, foram exetuadaas duas tarefas, por sua vez na experiencia *Ideia Musical*<sup>6</sup> foram realizadas três tarefas.

#### ***Desenho Sonoro***

A experiência 1, foi concretizada na primeira aula de responsabilização. Esta tarefa serviu para trabalhar com os alunos primariamente a titulo individual, utilizando estímulos visuais e sonoros (ver Figura 2). Esta tarefa foi realizada através da utilização dos meios audiovisuais, com uma audição de Henry Mancini “*Pink Panther Theme*” e com um vídeo protagonizado pela mesma. Consistia em três passos: (i) Sem imagem - anotarem no caderno o que escutavam; (ii) Sem som - anotarem os sons que imaginavam que estava presente nas imagens; (iii) Com som e imagem – ver o vídeo na integra e debater com os alunos se existia relação entre o som e a imagem (escurar e ouvir). Esta experiência vem ao encontro das ideologias de Murry Schafer (1997) que tinha como objetivo principal no seu trabalho o fazer-se música criativa, enfatizar a criação e a consciencia do som, ao invés de teoria e habilidades instrumentais, nas quais a aprendizagem dos conceitos musicais que podem aparecer inerentes ao momento da criação.

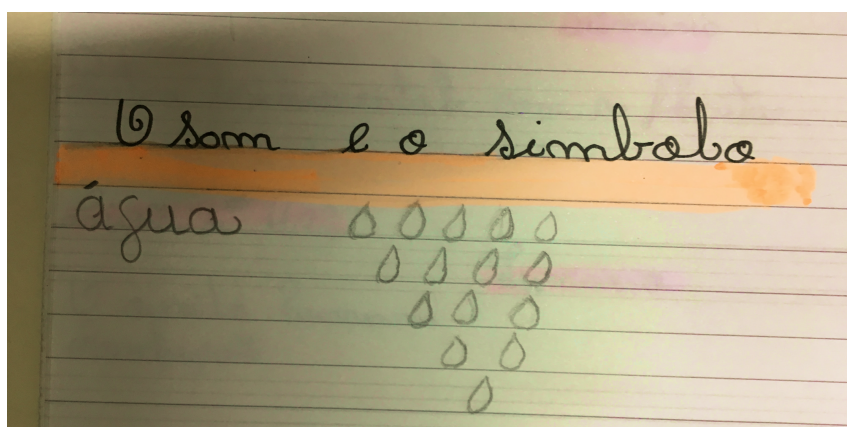
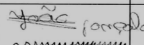
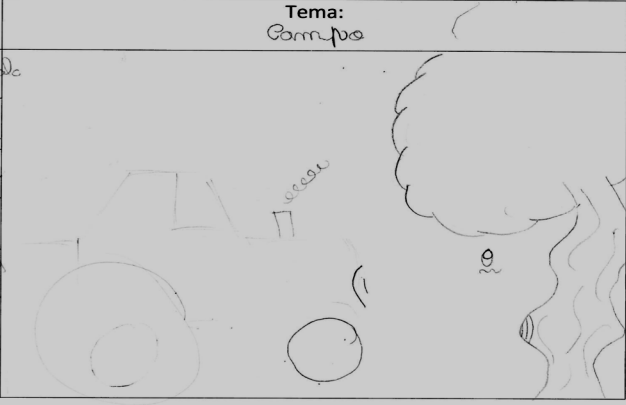
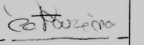
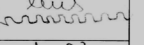
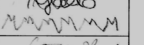
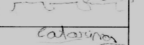
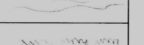
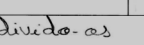


Figura 2: O som e o símbolo – retirado do caderno de um discente.

<sup>5</sup> Cf. Anexo – Planificações 5.º ano 1 e 2.

<sup>6</sup> Cf. Anexo – Planificações 5.º ano 3, 4 e 5.

Numa segunda fase desta unidade didática, foi solicitado aos alunos que se organizassem em pequenos grupos de trabalho colaborativo, onde, era dado a cada um deles uma folha orientadora<sup>7</sup> e um tema: (1) o campo, (2) a cidade, (3) o inverno (4) o verão. Foi-lhes pedido que criassem uma paisagem sonora, utilizando notação não convencional, neste caso, o desenho (ver Figura 3).

Sons	Símbolo	Tema: Campo
Tratores		
Veas		
Folhas a medrar		
Pássaros		
Colinas		
ribeiras		
cavalos		

Grupo: Indivíduos

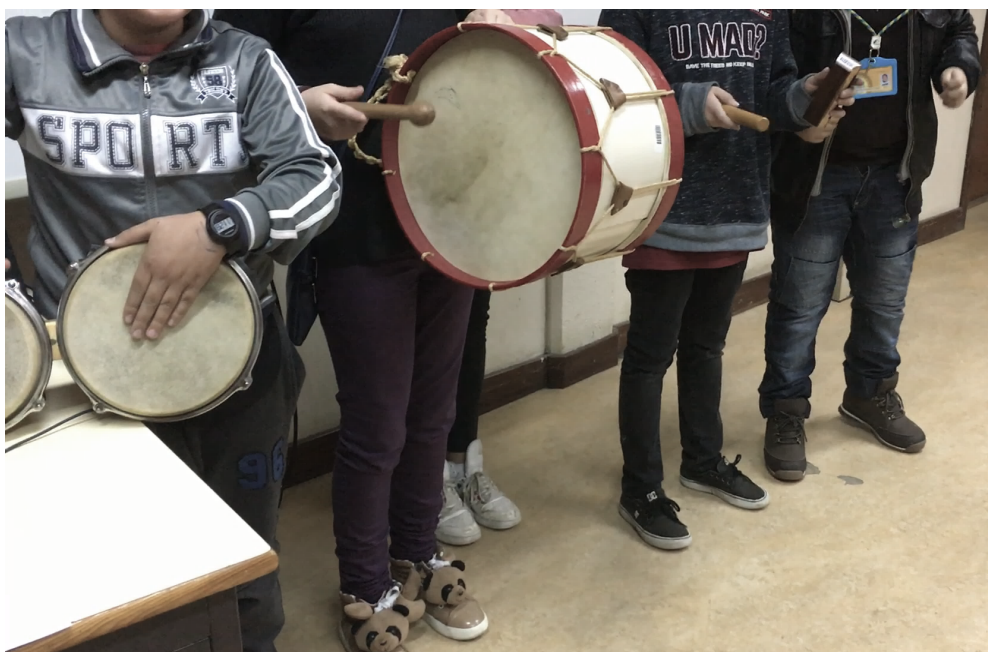
**Figura 3: Exemplo de uma paisagem sonora, criada pelos discentes**

Posteriormente, a turma foi convidada a criar elementos musicais para concretizar o que foi composto por eles e conseqüente performance. Nesta apresentação, os estudantes, utilização o corpo e materiais expostos na sala de aula (Tarefa 1). Webster (2002), defende que o professor de música deve procurar o equilíbrio entre as estratégias convergentes, com experiências mais divergentes que apelam à imaginação dos alunos, assim o docente, habitua o aluno a criar, improvisar e a compor.

Na continuação da experiência 1, foi solicitado aos alunos que se organizassem em pequenos grupos de trabalho. Após essa organização, foi pedido que escolhessem uma canção conhecida e registassem na folha<sup>8</sup>. Depois, com instrumentos de sala de aula, de altura definida e indefinida criaram um acompanhamento para a canção escolhida pelo grupo. Seguidamente registraram essa criação numa folha pautada. No final da secção os alunos apresentaram os resultados aos restantes colegas (ver Figura 4).

<sup>7</sup> Cf. Anexo – Folha Orientadora 1 – Desenho Sonoro

<sup>8</sup> Cf. Anexo – Folha Orientadora 2 – Desenho Sonoro



**Figura 4: Apresentação de uma composição musical.**

Mesmo antes de termino da aula foi lhes perguntado o porquê das escolhas musicais. As respostas destinaram-se principalmente ao gosto pessoal. Foi essencial receber e discutir com o grande grupo essas escolhas e dificuldades sentidas, pois, até então, compreenderam que trabalhar em grupo não é um meio facilitador. (Tarefa 2). Esta atividade foi essencial para desenvolver a última experiência para o 5.º ano de escolaridade.

### ***Ideia Musical***

A experiência 2 foi dividida em três secções. Na primeira, (Tarefa 1) os alunos trabalharam com instrumentos de altura definida. Anteriormente à entrada dos alunos na sala de aula, o espaço já se encontrava organizado com os instrumentos de altura definida em cada espaço a utilizar. Depois foi lançado ao grande grupo o poder de escolher os colegas para desenvolverem a tarefa. No momento em que os grupos estavam preparados, foi distribuído uma folha orientadora<sup>9</sup> com as diferentes tarefas a realizar para o progresso da atividade. Nesta primeira ocasião consistia num trabalho de exploração e experimentação como oficina da música numa utilizando instrumentos e por consequência a sua composição escrita. Explorar e criar de forma livre.

---

<sup>9</sup> Cf. Anexo – Folha Orientadora 3 – Ideia Musical

Na aula seguinte (Tarefa 2), continuando a trabalharem em oficina da música e com os mesmos colegas de grupo, os alunos trabalharam com instrumentos de altura indefinida. Foi-lhes entregue uma folha matriz que explicava os passos a percorrer para a exploração dos instrumentos e por consequência a sua composição escrita. Na segunda parte da aula, os alunos, incluíram tudo o que criaram nas duas primeiras fases numa única partitura. E seguiram os passos para a construção de uma obra musical (ver Figura 5).



**Figura 5: Exemplo de uma composição realizada alunos.**

Na terceira fase (Tarefa 3), a docente, através do software *Sibelius*, transcreveu o que os alunos criaram, respeitando o processo de criação/composição. Em aula, foram distribuídas as quatro partituras criadas, pelos grupos. De seguida, os grupos reuniram-se e ensaiaram já com o resultado final da criação/composição utilizando os instrumentos de altura indefinida e definida (ver Figura 6). Este trabalho realizado ao longo das três aulas, culminou na apresentação aos colegas das obras musicais criadas. Esta experiência assumiu-se com relevância, pois, surgiu a necessidade de perceber, reforçar e consolidar conceitos associados à notação convencional (*p.e.* altura, intensidade e duração) que se mostraram pouco visíveis na fase de observação.



**Figura 6: Conclusão da atividade - Performance final**

## **2.2. EXPERIÊNCIAS 6.º ANO**

No que concerne às atividades/experiências de ensino aprendizagem realizada no 6.º ano de escolaridade, foram organizadas em duas fases: (1) *Rap & Rimas*<sup>10</sup>; (2) *Polissonos*<sup>11</sup>, esta atividade foi realizada numa sequência de aulas, organizada por diferentes tarefas.

### ***Rap & Rimas***

A aula começou com uma atividade introdutória (tarefa 1), através de ditados visuais expostos no quadro interativo. A docente colocou as gravações e os alunos, individualmente, tinha de identificar auditivamente e visualmente qual o ditado. Seguidamente, tinha de identificar o instrumento escutado e por fim registar o ditado visual no caderno. Esta tarefa serviu, essencialmente, para reconhecimento auditivo e visual e sua memorização.

Num segundo momento de aula, (tarefa 2) de modo aleatório, o aluno tinha de escolher um estímulo visual<sup>12</sup>.(ver Figura 7) Em grupos colaborativos, tiveram de construir pequenos exercícios de composição, aos quais se seguiu, através de materiais de estímulo visual, a criação

---

<sup>10</sup> Cf. Anexo – Planificações 6.º ano 1 – *Raps & Rimas*

<sup>11</sup> Cf. Anexo – Planificações 6.º ano 2, 3 e 4. *Polissonos*

<sup>12</sup> Para a realização desta tarefa foi utilizado uma das propostas presentes no fascículo *Raps & Rimas* do Manual de Construção de Jardins Interiores do projeto *Opus Tutti*. Companhia de Música Teatral, 2016

de um acompanhamento musical com recurso a instrumentos de altura definida e não definida e ao corpo humano com conseqüente registo em folha pautada.

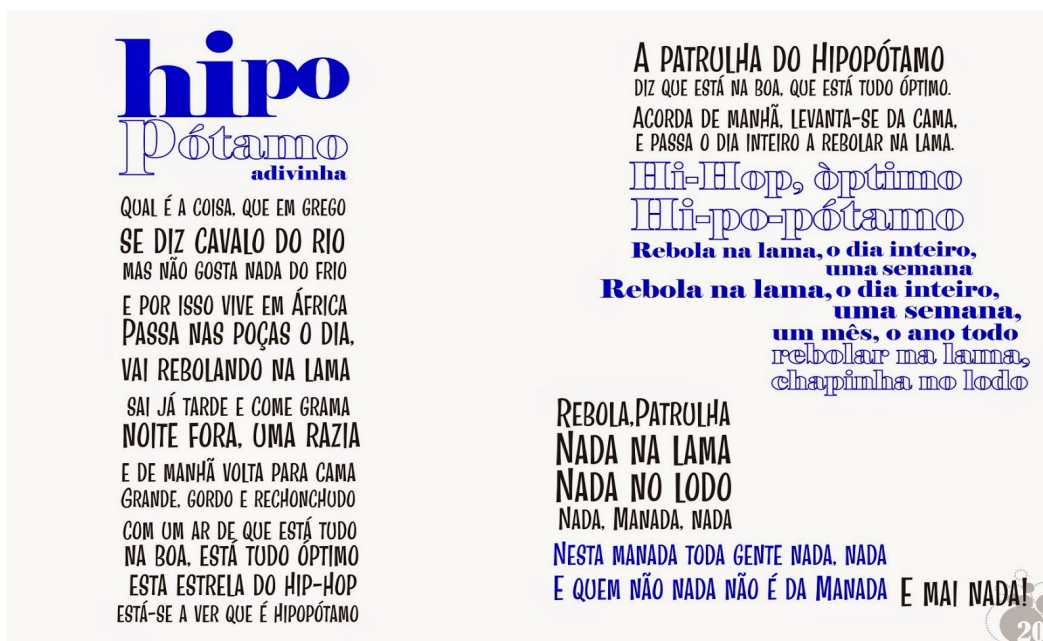
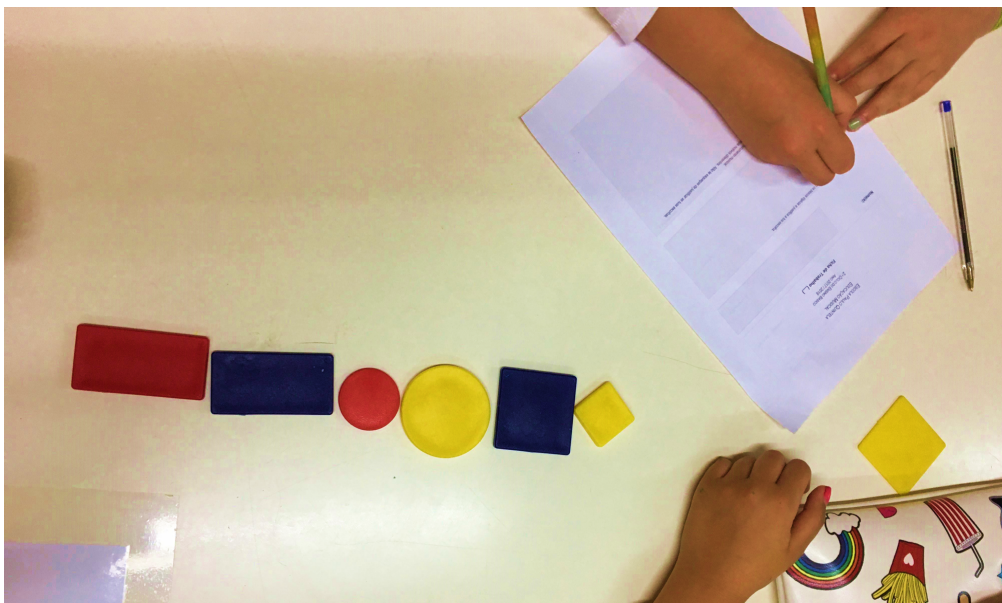


Figura 7: Estímulo visual - Raps & Rimas.

## Polissonos

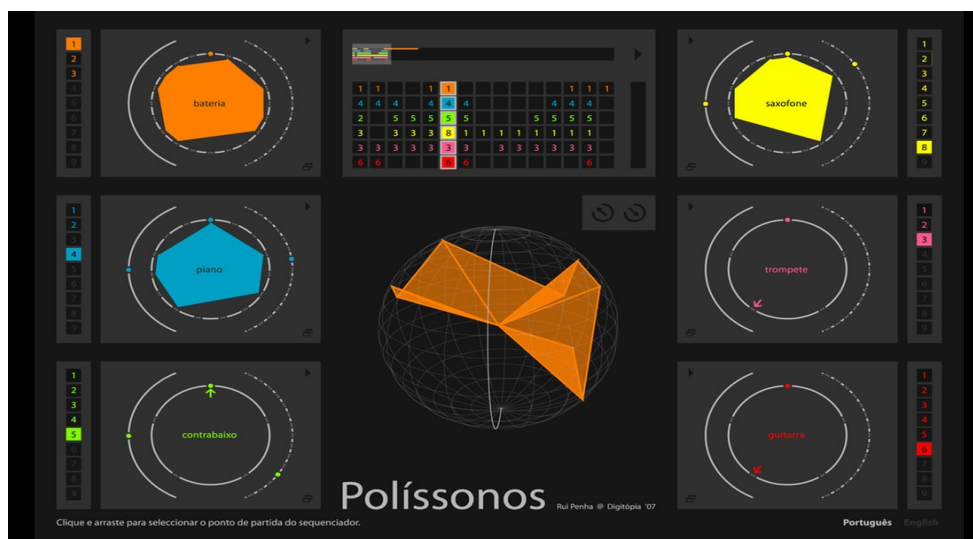
O *software Polissonos* do compositor português Rui Penha, foi a ferramenta principal utilizada para realizar esta experiência. (ver Figura 9). Para desenvolver por inteiro esta experiência foi utilizado um conjunto de três secções. Na primeira secção, (tarefa1) a docente apresentou o polissonos e debateu-se sobre as novas tecnologias. Após essa explicação, foi distribuído um formulário auxiliar<sup>13</sup>. Organizaram-se em grupos colaborativos e foram convidados a realizar a tarefa de realização de pequenos exercícios exploratórios. Na segunda, (tarefa 2) os grupos criaram estímulos visuais, utilizando o jogo lógico, (jogo com figuras geométricas) (ver Figura 8) e criando uma sequência lógica. No decorrer da aula, a docente, fez o paralelismo entre a geometria e a música, dando-lhes um conjunto de regras, para auxiliar na criação/composição. Posteriormente, o grupo foi convidado a transcrever para o *software* a sequência criada.

<sup>13</sup> Cf. Anexo – Folha Orientadora 2 - Polissonos



**Figura 8: Blocos Lógicos - realização da sequência lógica para desenvolver a atividade**

Na terceira, (tarefa 3) continuaram a compor no *Polissonos*, utilizando sempre o formulário<sup>14</sup>, passaram para a partitura digital, as sequências criadas durante o decorrer destas secções. É aqui que os alunos realizaram todo o processo de criação e foram escolhidos os instrumentos, os motivos, a denominação da peça e outros elementos necessários à construção da sua composição musical.



**Figura 9: Exemplo de uma composição musical – Polissonos.**

<sup>14</sup> Cf. Anexo – Folha Orientadora 3 - *Polissonos*

---

A ligação da música à tecnologia, é uma excelente ferramenta pedagógica, promovendo uma experiência aos alunos diferenciada do que é visto e revela, aos alunos, novos indicadores relacionados com a música. É um bem motivador, potenciando um processo de ensino aprendizagem renovado, trazendo novos caminhos, na perspetiva musical do aluno. (Reflexão retirada dos *feedbacks* dos alunos na realização da experiência 2).

## 2.3. ANÁLISE REFLEXIVA

### 2.3.1. As representações “*Se eu fosse compositor...*”<sup>15</sup>

Um ponto fundamental deste trabalho foi, sem dúvida, conhecer as representações e conhecimento prévios dos alunos relativamente ao universo da composição musical, em particular sobre *quem* é o compositor e *qual* o seu papel. A análise e interpretação das “composições” escritas (Amado, 2017) realizadas no início de cada uma das intervenções (5.º e 6.º anos), permitiram definir duas grandes categorias: uma centrada no *compositor* e outra nas características da *composição*.

No que concerne ao *compositor* a análise dos textos revelou, em primeiro lugar, a não existência de distinção entre o compositor e o intérprete. Este facto é visível nas seguintes unidades de registo.

Adorava ir a cada capital de um país e dar um grande concerto a cantar e a tocar na guitarra ou no piano. (A. 5. 1. F)

Se eu fosse compositora gostava de tocar as minhas músicas no piano e que fossem famosas. Também gostava de cantar ao som do piano as minhas músicas. Gostava de ter uma banda e fazer um CD e também cantar em inglês e criar músicas também em inglês. (A. 5. 12. F)

Se eu fosse um compositor gostava de ter uma banda para cantar as minhas canções onde dava vários concertos para angariar dinheiro para uma instituição. (A. 6. 7. F)

Se eu fosse um compositor experimentava tocar em conjunto com outros compositores, fazia coisas diferentes como por exemplo misturava diferentes alturas com as músicas. Também faria várias digressões com a minha banda e trabalharia com compositores famosos, para aprender mais com eles. (A. 6. 4. F)

Um outro fator de destaque nesta categoria são os atributos físicos que os alunos mencionam como caracterizadores e ideais. Claramente, estes ideais de beleza são influenciados e estão associados aos géneros musicais que marcam e constituem as identidades musicais dos alunos de hoje. A existência destes elementos nas composições escritas revela o papel que a

---

<sup>15</sup> Cf. Anexo – Composição escrita 1 – “Se eu fosse um compositor...”

---

*imagem* assume no contexto social contemporâneo. No nosso ponto de vista este facto deveria ser alvo de estudo e reflexão.

Gostava de ter o cabelo ondulado com madeixas loiras (umas mais claras e outras mais escuras). Gostava de me vestir como as *Little Mix*. (A. 6. 9. F)

(...) também gostaria de ser média, magra e gostava de ter asa. (A. 6. 11. F)

Se fosse uma compositora seria alta e cabelo castanho com madeixas loiras e vestia-me sempre bem. (A. 6. 10. F)

Eu se fosse compositor gostava de ser alto e ter cabelo loiro. (A. 5. 19. M)

Queria ser a Ariana Grande, cabelos longos e loiros, olhos azuis e ser média. (A. 5. 13. F)

Esta influência do contexto social contemporâneo é também visível no tipo e instrumentação que caracteriza a composição musical referida pelos alunos. No caso do género musical, os textos revelaram uma centralidade em sonoridades que marcam o contexto musical atual, onde os estilos urbanos se assumem como grandes influenciadores e impulsionadores de novas tendências.

(...) gostava de compor músicas de Rap. (A. 5. 5. M)

(...) eu fosse uma compositora iria cantar músicas Funk seria composta para piano, bateria e uns sons um pouco animadas. (A. 5. 17. F)

Se eu fosse um compositor gostava de compor músicas de rap, porque é top. (A. 6. 18. M)

Se eu fosse compositor, eu criaria música eletrónica com várias batidas diferentes incluindo também fazer vários remix das minhas músicas preferidas. (A. 6. 2. F)

Em relação à instrumentação a utilizar nas diferentes composições, a maioria dos alunos centram, naturalmente, as suas escolhas na utilização de instrumentos musicais associados aos géneros mencionados anteriormente. Ainda nesta temática associada só instrumentos musicais, foi ainda visível nas diferentes composições a pretensão de aprender a manusear alguns desses instrumentos.

Seu eu fosse um compositor sonhava sempre com bonitas músicas tocadas em piano (que é o meu instrumento favorito). (A. 6. 10. F)

Gostaria de compor músicas para a escola de música *Rockschool*. Gostaria de ser uma pianista famosa, dava aulas de violino, trompete e guitarra. (A. 6. 13. F)

---

Esse tipo de músicas era funk. Também iria aprender a tocar piano que era o meu sonho. Neste piano iria tocar músicas do *Ed Sheeran* e também ia tocar a minha banda preferida que é a *Little Mix*, eu adoro as músicas desta banda. (A. 6. 11. F)

Se eu fosse um compositor experimentaria compor várias músicas diferentes, para testar as minhas habilidades. Mas primeiro teria de ter de aprender a tocar alguns instrumentos, como o piano, violino e guitarra. (A. 6. 4. F)

Se eu fosse um compositor compunha música de Rap, Épicas e Rock, gostava de tocar bateria e de ganhar bastante dinheiro. (A. 5. 11. M)

Eu gostava de ouvir Rap e de tocar bateria. (A. 5. 7. M)

### **2.3.2. Os conceitos, as vivências e a prática musical**

O período de observação e, conseqüentemente, as aulas de responsabilização, permitiram reforçar a ideia que a maioria dos alunos constituintes das duas turmas, onde foi realizado o estágio, não tinham uma ligação regular com a música nem com nenhum instrumento musical. O pouco contacto com o universo sonoro resumia-se, unicamente, à disciplina de Educação Musical. Apesar de alguns deles terem tido contacto com a música no 1.º ciclo do Ensino Básico, não foram visíveis conhecimentos e competências (de experimentação, composição, escuta, movimento, interpretação e reflexão) associadas à área da Educação Musical. Este facto, é visível na justificação das escolhas e decisões associadas às diferentes composições musicais, realizadas pelos alunos das duas turmas do 2.º ciclo do Ensino Básico, que mostram uma apropriação inadequada de terminologia e vocabulário específico da música, muitos deles eixos fundamentais desta área artística. Existem, na maioria delas, uma descontextualização e aplicação errada de conceitos e conteúdos. É importante frisar que o desenvolvimento inadequado de competências inerentes aos processos de discriminação, análise e comparação dos elementos constituintes do espaço sonoro-musical, têm influência nas escolhas fundamentadas do *fazer e ouvir* música. Um dos exemplos mais marcantes decorrentes da análise das composições dos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico, é a aplicação incorreta de terminologia e vocabulário centrado na utilização do conceito de *ritmo*.

O bombo porque tem um ritmo diferentes dos outros. (A. 5. G1)

A caixa chinesa é boa para acompanhar o ritmo da música (A. 5. G3)

**(Nota de campo de 14 de Janeiro de 2018)**

Um outro aspeto de relevo prende-se com a utilização da notação musical. Em muitas das composições realizadas pelos alunos, e apesar a utilização de estratégias de

---

desenvolvimento da notação musical, foi visível a dificuldade e alguma confusão na utilização e aplicação da simbologia na construção do texto musical. Para além das dificuldades inerentes à sua utilização, a análise revelou fragilidades referentes a conceitos e conteúdos fundamentais para a prática musical. Em muitas das composições, foi visível uma aplicação errática da simbologia musical e, conseqüentemente, uma demonstração da sua incompreensão, sobretudo na aplicação dos conceitos que lhe estão inerentes. Um desses exemplos é a regular aplicação, por parte dos alunos, da sobreposição de métricas diferenciadas (*p.e.* na Figura 10 existe no rascunho da composição musical uma sobreposição de métricas ternárias e quaternárias) para o mesmo compasso e instrumentos distintos.



**Figura 10: Excerto de uma composição musical.**

No que concerne ao domínio da interpretação e comunicação de práticas musicais, as estratégias introduzidas durante o período de intervenção permitiram o desenvolvimento de competências associadas à execução musical. Os trabalhos iniciais realizados nas primeiras atividades no 5.º e 6.º ano de escolaridade revelaram bastantes fragilidades e limitações referentes ao domínio da interpretação e comunicação. Neste contexto, é de destacar as dificuldades demonstradas pelos alunos relativamente ao cantar e tocar em grupo. Este facto não só foi visível na fase de experimentação e construção das diferentes composições musicais, como também durante as apresentações publicas dos diferentes grupos.



**Figura 11: Apresentação de uma composição musical.**

Destaco as dificuldades de organização e realização de todo o ato performativo, nomeadamente, na falta de controlo da execução instrumental e, sobretudo, na interpretação do texto musical. Neste particular, para além das dificuldades no controlo do tempo e ritmo, realço a ausência da realização de dinâmicas, escritas nas partituras musicais construídas e apresentadas pelos alunos, e não realizadas durante o ato performativo. Este facto, para além de ser revelador da ausência de práticas performativas fundamentais para o desenvolvimento, enquadramento e cruzamento de conceitos e competências associadas às aprendizagens essenciais à área da Educação Musical, deverá ser fator de análise, reflexão e discussão, de forma a que se possam transformar os processos de ensino e aprendizagem existentes nesta área artística.

Em jeito final, as experiências realizadas no contexto ajudaram na compreensão e entendimento musical pois as utilizações das variadas práticas dentro de sala de aula foram importantes para clarificar, corrigir e consolidar alguns dos conhecimentos dos alunos. Através das tarefas desenvolvidas em sala de aula, os alunos, reforçaram vivências e ampliaram os seus saberes através de outros espaços e lugares sonoros. Conforme Correia (2010), a música é elemento indispensável no processo de educação devido ao seu valor artístico, estético, cognitivo e emocional, favorecendo a criatividade e a junção dos aspetos emocional e racional.

---

### 2.3.3. As relações sociais em sala de aula

No tempo de trabalho realizado em conjunto, os grupos foram-se adaptando à sistematização do meu trabalho e conhecendo as minhas expectativas em relação à produção musical em sala de aula. Apesar deste tempo de trabalho com os grupos não ter sido tão amplo como desejaria, permitiu que, longitudinalmente, se conheçam os resultados do processo de construção das relações sociais. Neste contexto, irei centrar esta minha reflexão em três pontos fundamentais: (1) a *colaboração*; (2) *coparticipação*; (3) *coletividade*.

Nas aulas desenvolvidas no 2.º ciclo do Ensino Básico, as atividades de criação musical foram, quase sempre, realizadas em pequenos grupos, dinâmica que favoreceu a colaboração entre os alunos (Jeffrey & Woods, 2009). A organização desses pequenos grupos foi diferente nas várias propostas realizadas durante a intervenção, ou seja, em algumas delas os próprios alunos formaram os grupos e em outras atividades a formação esteve a cargo da professora. Esta construção/organização dos grupos teve sempre na sua base, a natureza e necessidades específicas (*p.e.* grupos de instrumentos ou limitações de materiais didáticos) inerentes ao trabalho a realizar. Esta estratégia permitiu o alargamento das relações em contexto de sala de aula, uma vez que, para além de reforçar as relações de amizade existentes entre os seus constituintes, contribuiu para novos relacionamentos entre colegas que, naturalmente, não iriam procurar trabalhar em conjunto. Este facto foi mais visível no grupo referente ao 5.º ano. Isto reflete-se em algumas das suas narrativas:

O que mais gostei foi termos trabalhado em grupo e de fazer jogos relacionados com a música, isto porque nos permitiu participar mais e eu gosto muito. (A. 5. 12)

eu gostei de tudo, mas do que gostei mais foi das atividades e dos trabalhos de grupo, tive algumas dificuldades, mas consegui ultrapassá-las. (A. 5. 4)

Eu gostei muito das nossas aulas, essencialmente dos trabalhos de grupo, foram muito fixes e divertidos. (A. 5. 7)

**(Nota de campo de 12 de Dezembro de 2017)**

Um fator de destaque é que o processo colaborativo de criação musical é, sem dúvida, um momento de exploração, emersão, partilha e negociação de ideias. Neste processo, algumas das ideias musicais assumem papel significativo e passam a integrar a composição musical.

o que eu mais gostei foi dos trabalhos de grupo porque assim todos têm a sua própria ideia assim podemos partilhar e os outros elementos partilham a sua. (A. 5. 3)

**(Nota de campo de 27 de Novembro de 2017)**

---

Todo este processo de trabalho em grupo permite a participação e favorece a aprendizagem musical, uma vez que envolve a tomada de decisões, a negociação e a participação ativa na aprendizagem. Neste particular, Sawyer (2008) considera que as atividades que envolvem socialmente os alunos em processos colaborativos de trabalho, contribuem para uma aprendizagem mais efetiva. Um elemento fundamental neste processo, é sem dúvida o papel do professor, enquanto agente essencial na criação de novas vivências e na transformação e mudanças no contexto, o que para mim, é de máxima importância, uma vez que os alunos têm a oportunidade de experienciarem e criarem. É importante salientar que as atividades/experiências de criação musical realizadas em pequenos grupos desencadeiam a participação coletiva e também a coparticipação, principalmente nos momentos de apresentação, discussão e análise das composições musicais elaboradas pelos diferentes grupos. Estes momentos assumem papel fundamental na vida dos alunos, já que permitem trazer os seus conhecimentos para a sala de aula (fazendo, falando e pensando música) e provocam a coparticipação da turma nos trabalhos. Neste contexto, foi possível observar a importância e a repercussão que a produção musical teve no grupo, principalmente na utilização e aplicação de conceitos e conteúdos musicais, alguns deles com uma certa complexidade na sua definição. Apesar de existir uma certa superficialidade, a análise da turma esteve quase sempre centrada nesses elementos, como é visível em algumas análises apresentadas.

Na minha opinião acho que o grupo esteve muito bem e estiveram muito criativos. Estiveram bem e tiveram várias dinâmicas.

Estiveram bem, mas podiam ter dado mais musicalidade.

Faltavam ritmos corporais e estiveram atrapalhados, mas a divisão das falas estava uma boa ideia. Mas as vozes principais podiam ter sido mais altas.

**(Nota de campo de 10 de Março de 2018)**

Para além da importância da aplicação de conceitos e conteúdos musicais em trabalhos práticos, é de destacar o papel que os projetos de composição, apresentação e crítica musical como envolvimento ativo em empreendimentos sociais. Este procedimento de reflexão sobre as próprias composições, é uma componente fundamental no processo de fazer e dar sentido à música (Barret, 2003). Neste particular, Wenger (2008) refere que a participação

se refere não somente ao engajamento em eventos isolados em certas atividades com certas pessoas, mas a um processo mais abrangente de ser participante ativo nas *práticas* de comunidades sociais e construção de *identidades* em relação a essas comunidades. Esse tipo de participação molda não só o que fazemos, mas também quem nós somos e como interpretamos o que fazemos. (p. 4)

---

Um outro ponto de destaque é o papel que esta coparticipação tem no processo de aprofundamento da compreensão musical. Facto que resulta da escuta atenta, do entendimento das criações musicais dos colegas e, sobretudo, da contribuição das suas próprias ideias. É importante referir que as intervenções não estão unicamente centralizadas nos alunos, mas também incluem o professor. Apesar da necessidade da participação ativa do professor neste tipo de trabalhos, nomeadamente na provocação da interação entre os alunos através da discussão dos trabalhos desenvolvidos, é necessário que exista um equilíbrio entre a iniciação à aprendizagem pelo adulto e pela criança (Beineke, 2009). Ou seja, o excesso de determinação do adulto pode restringir a capacidade de desenvolver as próprias ideias e também limitar a autodeterminação dos alunos (Craft, Cremin & Burnard, 2008). Esta ideia já tinha sido afluída primeiro ponto desta secção (Paynter, 2000)

De acordo com Beineke (2009), a coletividade está diretamente relacionada com a coparticipação, uma vez que os momentos de audição das composições da turma “cumpre o papel de socializar as experiências dos projetos colaborativos realizados anteriormente nos grupos” (p. 175). A apresentação das criações musicais dos alunos para os restantes colegas é uma atividade inerente à natureza da própria música. Sem a apresentação, o processo de composição não está finalizado. Não basta compor uma música é necessário tocá-la. Este momento de apresentação realizada no final de cada uma das ações assumiu-se, claramente, como um espaço de partilha e reflexão sobre as opções e desempenhos dos vários grupos. Este espaço contribui para uma potencialização das relações interpessoais e intrapessoais, permitindo dar voz aos alunos, tornando-os agentes ativos na aprendizagem. Trabalhar em pequeno grupo, ajudou a diminuir o impacto social que existia nas primeiras aulas, e isso refletiu-se no ato performativo dos alunos, o qual foi naturalmente e gradualmente melhorando. Perceber as transformações é para um professor muito gratificante. Durante e/ou no final das atividades propostas, o diálogo com os alunos foi elemento extremamente importante, pois, permitiu construir e consolidar a relação entre professor-aluno e professor-turma. Foi através do diálogo e da curiosidade dos alunos que surgiram algumas das atividades realizadas.

Considero que neste processo, um fator de enorme importância é a apropriação do trabalho de composição de cada grupo pela turma. O momento de apresentação e discussão dos trabalhos assume-se como um veículo de partilha de experiências musicais significativas que permite, por um lado, aprender com os trabalhos dos outros, e por outro, reconhecer e valorizar o seu próprio trabalho. Neste particular, Small (1999) considera que este processo,

---

autoriza-nos a experimentar a estrutura real do nosso universo conceitual, e aprendemos enquanto as vivenciamos, não apenas intelectualmente, mas na mesma profundidade da nossa existência, aprendemos qual é o nosso lugar no musicar e como podemos nos relacionar com ele. Nós exploramos essas relações, afirmamos sua validade e a celebramos cada vez que participamos de uma realização musical. (p. 14)

Em suma, podemos afirmar que a construção de relações sociais em sala de aula está claramente associada com as formas de participação estabelecidas na turma e sobretudo pelas dinâmicas de trabalhos propostas pelo professor. Será fundamental a minha função e o meu papel no processo de ensino-aprendizagem criativo, nomeadamente na construção das relações sociais, valorização das contribuições do aluno e na promoção, em contexto de sala de aula, de processos de aprendizagem marcados pela partilha de fazer e pensar música.

#### **2.3.4. Os processos composicionais**

A análise dos processos composicionais dos alunos do 2.º ciclo do Ensino Básico revelaram-se fundamentais para perceber algumas das estratégias de criação utilizadas pelos alunos ao longo da realização das diferentes atividades de composição musical. Neste sentido, começo por centrar a minha reflexão sobre um elemento singular - a *ideia musical*. Objetivamente, uma ideia musical pode ser algo tão simples como uma figura ou motivo muito curto (Paynter, 2010). É necessário referir que este conceito tem a sua própria história. Ou seja, sempre foi muito falada e nem sempre de uma maneira objetiva. Um desses exemplos, é a proposta de Delalande (2017), que considera a ideia musical por uma “singularidade sonora que encontramos ao acaso ou como resultado de uma pesquisa (...), o importante é que a encontremos, mesmo que em pensamento” (p. 30-31). Acrescenta que uma característica importante desta singularidade é o seu papel estimulador no desenvolvimento do próprio trabalho composicional. Muitas das vezes, este desenvolvimento significa *repetição* ao mesmo tempo que outras mudanças vão acontecendo. Nesta perspetiva, uma única nota que contemple um conjunto de atributos específicos (*p.e.* variação da sua duração), pode tornar-se uma ideia memorável<sup>16</sup>. Paynter (2010) vê neste entendimento, um ponto de partida do qual podemos extrair e desenvolver qualidades especiais. Para o autor, a ideia musical é como uma semente, que “contém recursos que serão transformados nas características distintas do que cresce a partir dela” (p. 67). Olhando para as composições realizadas pelos alunos e centrando o olhar nos

---

<sup>16</sup> Um dos exemplos existentes no repertório musical associado a este fenómeno é o motivo principal existente na obra “Samba de um Nota Só” do compositor brasileiro António Carlos Jobim.

---

*níveis de decisão*, é visível, na maioria dos casos, a existência de um propósito (1.º nível) da criação. Neste sentido, junto algumas das verbalizações referidas pelos alunos no decorrer da criação e apresentação das suas composições.

**Professora:** Porquê é que escolheram estes sons?

**Aluna:** Escolhemos estes sons porque supostamente são caracterizadores do campo. O campo tem animais como o cavalo, ovelhas e assim.

**Professora:** E o que escolheram para fazer esses sons?

**Aluno:** Partes do corpo humano.

**(Nota em vídeo de 17 de novembro de 2017)**

**Aluna:** Nós achamos que estes tinham mais haver com a primavera.

**Aluno:** E os pássaros cantavam...

**Professor:** E o pássaro cantavam...

que escolheram para fazer esses sons?

**Aluno:** Os pássaros cantam mais na Primavera

**(Nota em vídeo de 17 de novembro de 2017)**

Apesar da clara intencionalidade do propósito das suas obras, visíveis nas verbalizações e/ou justificações existentes das folhas que acompanharam todas as tarefas desenvolvidas em sala de aula, penso que a maior dificuldade foi encontrar um ponto de partida sonoro. Ou seja, encontrar o som ou formas sonoras relacionadas com a temática ou elemento que está na base da nossa composição. É importante referir que consideramos que este fator é fundamental para começar e desenvolver toda a composição.

No que concerne aos restantes níveis que constituem os níveis de decisão (regras estilísticas e técnicas), não foi visível nenhuma justificação ou referência a estes elementos no decorrer dos processos de construção e apresentação das composições musicais. Este facto coloca o processo composicional num patamar espontâneo de descoberta e exploração das ideias musicais, que nos parece demasiado elementar para o nível de ensino em que estes alunos se encontram. Ou seja, seria expectável que existisse uma apropriação mais elaborada de terminologia, vocabulário, conceitos, simbologia e sua aplicação nos processos de composição e interpretação musical. As estratégias demonstradas pelos alunos referentes ao surgimento de ideias e sua exploração estão unicamente associadas à escolha dos sons (instrumentos musicais) que constituem as suas composições.

O tamborim porque tem um som engraçado (A. 5. G4)

Os bongós porque faz uns sons agradáveis (A. 6. G3)

O metalofone porque tem mais notas. (A. 5. G1)

Escolhemos o metalofone porque tem sons bonitos (A. 5. G2)

Escolhemos o metalofone porque consegue atingir sons muito agudos ou graves. (A. 5. G1).

É a flauta porque o som é agradável (A. 5. G2)

**(Nota de campo de 6 de janeiro de 2018)**

---

Para concluir, gostaria de deixar duas notas breves e fundamentais relativamente às práticas realizadas durante a prática de ensino supervisionada. Em primeiro lugar, um elemento fundamental em todo este processo, foi sem dúvida a introdução da tecnologia como ferramenta no processo de composição musical. De acordo com Delalande (2017), ensinar nestas faixas etárias a utilizar *softwares* de tratamento, edição e mistura sonora permite desenvolver a capacidade de composição musical autónoma do aluno. O domínio destas ferramentas tecnológicas aproxima o aluno de um universo peculiar, ou seja, a composição amadora. Neste particular, alguns estudos mostram que a composição musical no computador, de maneira amadora, tornou-se prática recorrente. Delalande (2017) considera fundamental uma aproximação do “fazer musical escolar e a realidade de uma sociedade com número expressivo de compositores amadores” (p. 31). Em segundo lugar, a diversidade dos estímulos utilizados no decorrer das tarefas que constituíram as diferentes atividades de composição musical permitiu trazer para a sala de aula a relação entre a música e outras áreas artísticas. Tendo como exemplo a apresentação ao grande grupo de um compositor urbano/autodidata que presenteou à turma a arte urbana (hip-hop, *graffiti*) que contribuiu para a provocação, estimulação, transferência e consolidação de ideias.

---

***CAPÍTULO IV***  
***REFLEXÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS***



---

## 1. VER O QUE NÃO FOI VISTO

Como ponto de partida para esta reflexão final sobre as competências (profissionais) considero fundamental colocar sobre a mesa as palavras de Perrenoud (2001), onde o autor relaciona o desenvolvimento de competências com uma visão prática e reflexiva da profissão docente.

o reconhecimento de uma competência passa não só pela identificação das situações que é preciso gerir, dos problemas a resolver, das decisões a tomar, mas também pela explicação dos saberes, das capacidades, dos esquemas de pensamento e das necessárias orientações éticas. Atualmente, define-se a competência como a atitude para enfrentar eficazmente uma família de situações análogas, mobilizando a consciência e, de igual forma rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, competências específicas, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio. (p. 509)

Esta perspectiva de Perrenoud (2001) coloca em evidência alguma da confusão existente na própria definição de competência. Neste particular, Cano (2005) refere que “o que denominamos de competências são antes habilidades, capacidades, enquanto que a competência apenas se revela quando, na prática, se se a possui, mobilizam se diferentes recursos e conhecimentos e faz-se frente a uma situação problemática.” (p. 21). Tendo por base este princípio, o meu olhar será centrado em três grandes pilares (Escudero, 2006): (1) os *conhecimentos de base* sobre o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, domínio dos conteúdos específicos e conhecimento das diversas metodologias; (2) nas *capacidades de aplicação do conhecimento*, com especial enfoque na planificação, seleção, criação e avaliação de tarefas, criação de oportunidades e na variedade de estratégias instrutivas que contribuem e ajudam os alunos a pensar; e (3) nas responsabilidades profissionais, ao nível da reflexão e aprendizagem, na liderança e colaboração e na prática profissional e ética.

Em relação aos conhecimentos de base considero que o meu percurso e a minha intervenção no 2.º ciclo do Ensino Básico permitiram desenvolver, consolidar e repensar alguns deles. O contacto com o contexto permitiu-me perceber como é fundamental adquirir e perceber o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Este facto foi assumindo confirmação com o decorrer e planeamento de cada um dos projetos de composição musical realizados no 5.º e 6.º ano de escolaridade. A necessidade de adequação das tarefas a realizar, principalmente no ajuste dos desafios cognitivos às atividades de composição e interpretação musical terá sido um dos elementos de fragilidade na minha intervenção. Este facto resulta não só dos reflexos da minha formação do 1.º ciclo de Bolonha, centrada, unicamente, na prática musical e o meu pouco

---

conhecimento dos processos presentes no desenvolvimento e aprendizagem da criança (considero que este conhecimento necessita tempo e maturação). Este período permitiu-me ainda consolidar o domínio sobre os conteúdos específicos inerentes a área da Educação Musical e sua articulação com áreas afins (principalmente nas atividades de 6.º ano de escolaridade) e descobrir/ampliar o meu conhecimento sobre diferentes metodologias que me permitiram facilitar as aprendizagens, saber gerir situações profissionais complexas e, sobretudo, de desenvolver uma predisposição para agir permanentemente e de forma pertinente em relação a situações específicas da sala de aula.

Um dos pontos onde existia uma maior apreensão foi, sem dúvida, ao nível da capacidade de aplicação do conhecimento. Neste contexto, considero que a planificação das diferentes atividades e tarefas a desenvolver em sala de aula terá sido um dos maiores desafios que da minha intervenção, principalmente na relação e adequação entre os alunos, conteúdos, currículo e comunidade educativa. Destaco ainda alguma dificuldade na seleção e/ou criação de tarefas que se assumissem como significativas para os alunos. A flexibilidade que foi assumida na organização e planeamento das atividades permitiram ir desenvolvendo a capacidade de selecionar e criar tarefas significativas.

A capacidade de estabelecer, negociar e manter um clima de convivência na sala de aula, que facilite e conduza ao êxito, foi sem dúvida um dos pontos que considero que desenvolvi positivamente. Um fator importante neste processo foi a utilização de estratégias de organização das diferentes tarefas que fizeram parte dos projetos de composição musical. A alternância entre o pequeno grupo e o grande grupo, não só permitiu, como já foi referido no capítulo anterior, o estabelecimento e consolidação da relação social, como criou oportunidade de estabelecer e manter um ambiente essencial na condução ao êxito escolar.

Um dos pontos mais frágeis é sem dúvida a avaliação e sua integração no ensino e na aprendizagem, principalmente a importância que assume na transformação das atuações à medida do conhecimento e dificuldades do progresso de cada um dos alunos. Penso que este será um ponto que deveria ser alvo de maior reflexão e discussão durante a formação inicial e contínua do professor. No caso particular da minha intervenção existiu uma clara necessidade de ajustamento dos métodos e estratégias de avaliação entre os diferentes projetos desenvolvidos e os momentos/instrumentos definidos no plano anual (*p.e.* a previsão da realização de testes de avaliação em cada período) para cada uma das turmas do 2.º ciclo. Apesar das atividades desenvolvidas me darem um entendimento sobre que instrumentos, métodos e estratégias serão utilizadas por mim, considero que esta definição estará sempre dependente de diferentes fatores em cada

---

turma ou escola que eu venha a trabalhar. Contudo, tenho certo que a avaliação regular e centrada no conhecimento do progresso e dificuldades reveladas pelos alunos deve ser princípio orientador para a definição e criação desses instrumentos avaliativos.

Em último lugar, considero fundamental centrar o meu olhar na responsabilidade profissional. A prática de ensino supervisionada e as unidades curriculares a si associadas, permitira-me descobrir uma profissão que como refiro no epígrafe deste trabalho, é feita de experiências e aprendizagens

cuja teia, tecida de forma única e singular pelas vivências do seu percurso, vai recolhendo as práticas, as metodologias, as posturas, os sentidos, mas que apenas deixa passar pelo seu centro aquilo que melhor o define enquanto professor/educador, e o que melhor promove o desenvolvimento integral das crianças e o seu próprio também”. (Miranda, & Carvalho, 2016, p. 74)

Este percurso trouxe consigo a convicção e a necessidade de uma reflexão e aprendizagem contínua sobre as decisões e os efeitos sobre os alunos e comunidade, mas em particular sobre o meu próprio desenvolvimento profissional. É preciso salientar, que nesta profissão o caminho se faz com critérios deontológicos, partilha de responsabilidades e colaboração e compromisso com as aprendizagens de todos os alunos, com o objetivo de transformar o contexto e os seus constituintes.

Em suma, e apesar da consolidação, descoberta e ampliação de todos os pontos afetos aos conhecimentos, capacidades e responsabilidades profissionais, tenho a consciência desta fase como ponto de partida para um percurso que me irá trazer a experiência, a maturidade, a reflexão e aprendizagem constante necessárias a continuar a *ver o que ainda não foi visto*.

---

## 2. TORNAR-SE PROFESSOR: “a viagem não acaba nunca”

*A viagem não acaba nunca* é uma reflexão que faço após chegar a esta fase. Olho para trás e percebo que grande parte do corpo docente me marcou. Vendo neles bons exemplos a seguir. Refletir sobre a música e sobre a educação musical posso afirmar que ela consegue ser expandida e tornar-se num ponto comum entre os pares. O contato com o Instituto Politécnico de Bragança e com o grupo que me acompanhou durante estes anos académicos, ensinou-me, a aceitar os diferentes mundos ligados à música e às suas pedagogias ativas, podendo então aprender com todos eles. Estes ensinamentos ajudaram-me a crescer e a perceber que não temos, nem podemos, por um ponto final nas aprendizagens. A PES, foi um princípio deste processo. Os desafios colocados durante este percurso foram constantemente alterados e isso exige estar disposto à mudança e à transformação. Na área da Educação, mais concretamente na área da docência, é importante a formação contínua de professores para a constante aprendizagem e atualização das várias dimensões inerentes à prática pedagógica. Estar prestes a tornar-me professora, faz perceber que não posso parar.

A profissão docente, decorre de uma persistência pessoal, onde exige um processo contínuo e numa busca contante e transformadora no saber, da função, do papel e do perfil. Desta maneira, no retorno desta “viagem” trago na bagagem novos instrumentos e experiências que me transformaram e me permitem olhar para o futuro com a esperança e a vontade de ser um “caçador de sonhos”. Afirmo-me assim, não só pelos anos académicos, mas também através da PES. Futuramente alguém vai colocar, a eles, alunos, a mesma questão que fazem aos estudantes de Educação Musical no Ensino Básico: o que te lembras/fizeste quando tinhas E.M. no 2.º ciclo? Quero que essa resposta seja assertiva, cheia de criatividade e dinamismo como assim lhes proporcionei. Apresentando um leque de possibilidades no eixo da criação, como um recurso inacabável. Fazendo uma introspeção é neste sentido que me revejo futuramente. O conhecimento pedagógico adquirido neste percurso é importante e é uma experiência de vida, mas, é só uma inspiração para continuar esta *viagem* que é longa e que nem sempre será fácil. Em contexto de trabalho, vão existir novas escolas, colegas, alunos e diariamente novos desafios. Ainda assim, é necessário sentar na areia e refletir. Entender que, as ações praticadas e aplicadas pelos docentes influenciam no crescimento e pensamento do aluno.

*“O fim de uma viagem é apenas o começo de outra”*  
José Saramago

---

## ***CONSIDERAÇÕES FINAIS***



---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação alcançada ao longo do tempo em que este trabalho foi realizado, contribuiu em grande parte para a melhoria do meu desempenho enquanto docente. Todas as experiências vivenciadas, o contato com metodologias pedagógicas distintas, quer a nível musical, quer a nível de outras áreas do conhecimento relacionadas com a formação de professores, permitiram melhorar e alterar o olhar sobre o que é *ser professor*. Foi sempre intenção, atribuir um cunho pessoal e atual a todas as ações realizadas em sala de aula, assim como responder às necessidades emergentes dos alunos que fui encontrando no decorrer da minha intervenção. Este estar em formação constante implica um investimento pessoal, marcado por um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os próprios projetos, com o objetivo de construção de uma identidade. Hoje percebo e compreendo o olhar do António Nóvoa (1992) quando afirma a impossibilidade da separação do eu profissional do eu pessoal.

Aqui estamos nós. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de se fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (p. 17)

Claro que esta formação inicial não deverá representar uma meta, ou mesmo fim na procura de novas perspetivas para um melhoramento e transformação da minha prática. Neste contexto, a palavra *atualizar* deverá representar mais do que nunca um instrumento diário ao serviço do processo educativo, nomeadamente numa escola atual onde a globalidade e multidimensionalidade se revelam uma realidade e colocam diariamente desafios a todos os atores que integram o contexto educativo. As vivências, a prática, o exercitamento e tudo que de alguma forma é experimentado, conduzem à construção de aprendizagem. Estas situações não devem ser associadas unicamente ao objetivo que se pretende para os nossos jovens, mas devem estar associadas a todos os agentes educativos, nomeadamente aos professores. Talvez este pensamento de construção e maturação de todos aqueles que fazem o ensino diariamente, possa permitir um melhoramento de todos os processos educativos, culminando na construção de um ensino de igualdade e qualidade. Os erros praticados em contexto de sala de aula serviram para refletir e recomeçar novas práticas. Sinto que valeu a pena todo o esforço e processo desenvolvido ao longos destes anos de formação e de constante aprendizagem nesta instituição pois refletiram, agora, nas conquistas dos alunos em sala de aula. Mostrando que os objetivos principais foram alcançados.

---

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



- Alarcão, I., & Roldão, M. (2008). *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Alonso, M. (1988). A avaliação do professor como instrumento de inovação: um modelo para o desenvolvimento profissional dos professores. In *ser professor – contributos para um debate* (pp. 47-62). Porto: SPZN – sindicato dos Professores da Zona Norte.
- Altet, M. (2001). As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, o saber analisar. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet e E. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 23-35). Porto alegre: Artmed Editora.
- Amado, J. (2017). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barret, M. (2003). Freedoms and constraints: constructing musical words through the dialogue of composition. In M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition; a new horizon for Music Education* (pp. 3-27). Reston: MENC.
- Beineke, V. (2009). Processos Intersubjetivos na composição musical de crianças: um estudo sobre a aprendizagem criativa (Tese de Doutoramento, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10183/17775>
- Bernstein, R. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Oxford: Basil Blackwell.
- Bogdan, R., & Biklen, D. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brophy, T. S. (2005). A longitudinal study of selected characteristics of children's melodic improvisations. *Journal of Research in Music Education*, 53(2), 120-133.
- Burnard, P. (2012). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Burnard, P. (2016). *Professional knowledge in music teacher education*. London: Routledge.
- Caires, S., & Almeida, L. (2002). Os estágios curriculares: Contributo para a formação dos licenciados da Universidade do Minho. In A. Pazuada, L. Almeida & R. Vasconcelos, *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 287-315). Braga: Universidade do Minho.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Cardoso, M. & Silva, L. (2016). O Ensino da Música no Século XXI: Rede de Possibilidades de Formação. In C. Mesquita, M. Pires & R. Lopes (Eds.), *1.º Encontro Internacional de Formação na Docência* (pp. 695-701) Bragança, Portugal: Instituto Politécnico de Bragança

- Cardoso, M., Morgado, E., & Silva, L. (2017). Renovar competências, transformar práticas e repensar a formação: Uma reflexão sobre a actividade docente em Educação Musical. In A. Neto, A. Coelho da Silva & I. Fortunato (Org.), *Educação Musical: reflexões sobre a Docência, Ensino e a Pesquisa* (pp. 123-133). São Paulo: Edições Hipótese
- Carvalho, M. (2017). Formação Inicial de professores: mobilizar conhecimentos, (re)edificar identidade(s). In H. Felício, C. Silva & A. Mariano (Org.), *Dimensões dos Processos Educacionais: Da epistemologia à profissionalidade docente* (pp. 105-120). Curitiba: Editora CRV.
- Correia, M. A. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar*, 36, 127-145.
- Craft, A., Cremin, T., & Burnard, P. (2008). Creative learning: an emergent concept, In A. Craft, T. Cremin & P. Burnard (Eds.), *Creative learning 3-11: and how to document it* (pp. xix-xxiv). Sterling: Trentham Books Limited.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora
- Delalande, F. (2017). Pedagogia da criação musical hoje: partir da infância, passar pela adolescência e ir além. *ORFEU*, 2(2), 013-030.
- Escudero, J. (2006). La Formación del Profesorado y la Garantía del Derecho a Una Buena Educación para Todos. In J. M. Escudero & A. L. Gómez (Eds.), *La Formación del Profesorado y la Mejora de la Educación* (pp. 21-51). Barcelona: OCTAEDRO.
- Esteves, M., & Rodrigues, A. (2003). Tornar-se professor: estudos portugueses recentes. *Investigar em Educação – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*, 2, 15-67.
- Estrela, A. (1984). *Teoria e prática de observação de classe*. Lisboa: INIC.
- Estrela, M. T. (2002). Modelos de Formação de Professores e seus Pressupostos Conceptuais. *Revista de Educação*, XI(1), 17-29.
- Estrela, M. (2010). *Profissão docente dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Flores, M. A. (2012). A formação de professores e a construção da identidade profissional. In A. Veiga Simão, L. Frison & M. Abrahão, *Autorregulação da aprendizagem e narrativas autobiográficas: epistemologia e práticas* (pp. 93-113). Natal: EDUFRRN
- Flores, M. A. (2014). Desafios atuais e perspectivas futuras na formação de professores: um olhar internacional. In M. A. Flores, *Formação e desenvolvimento profissional de professores: contributos internacionais*. Coimbra: Edições Almedina
- Flores, M. A. (2015). Formação docente e identidade profissional: tensões e (des)continuidades. *Educação*, 38(1), 138-140.

- Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22(2), 219-232.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores Aprendizagem Profissional e Ação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2012). Towards a social science of the social: the contribution of praxeological research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 591-606.
- Formosinho, J., Monge, G., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). *Transição entre ciclos educativos: uma investigação praxeológica*. Porto: Porto Editora.
- França, C. (2006). Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, 15, 67-79
- França, C., & Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13(21), 5-41.
- Gadamer, H. (1994). *Truth and Method*. New York: Continuum.
- Gamble, T. (1984). Imagination and Understanding in the Music Curriculum Tom Gamble. *British Journal of Music Education*, 1(1), 7-25.
- Georgii-Hemming, E. (2013). Music as knowledge in an educational context. In E. Georgii-Hemming, P. Burnard & S. Holgersen (Eds.), *Professional knowledge in music teacher education* (pp. 19-38). Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Georgii-Hemming, Eva (2007). Hermeneutic Knowledge: Dialogue Between Experiences. *Research Studies in Music Education*, 29,13–28.
- Glover, J. (2000). *Children Composing 4-14*. London: Routledge.
- Gould, E. (2006). Dancing composition: pedagogy and philosophy as experience. *International Journal of Music Education*, 24(3), 197-207.
- Gromko, J. E. (2003). Children composing: Inviting the artful narrative. In M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* (pp. 69-90). Reston: MENC – The National Association for Music Education
- Imbert, F. (1983). *Si tu pouvais changer l'école: L'enfant stratège*. Paris: Le Centurion
- Jeffrey, B., & Woods, P. (2009). *Creative learning in the primary school*. London: Routledge.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). *Participatory action research: Communicative action and the public sphere*. Newbury Park: Sage Publications Ltd.
- Latorre Medina, M., & Blanco Encomienda, F. (2011). El practicum como espacio de aprendizagem profesional para docentes em formación. *REDU – Revista de Docencia Unversitaria*, 9(2), 35-54.

- Macedo, L. (2002). Situação-problema: forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In P. Perrenoud e M. Thurler (Orgs.), *As competências para ensinar no século XXI. A formação dos professores e o desafio da avaliação* (pp. 113-135). Brasil. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Maffioletti, L. (2004). Diferenciações e integrações: o conhecimento novo na composição musical infantil (Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul). Retrieved from <http://hdl.handle.net/10183/12894>
- Martin, D., & Doudin, P. (1998). Métacognition et formation des enseignants. In L. Lafortune, P. Mongeau & R. Pallascio (Dirs.), *Métacognition et compétences réflexives* (pp. 23-46). Montréal: Les Éditions Logiques.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Miller, B. (2004). Designing compositional tasks for elementary music classrooms. *Research Studies in Music Education*, 22, 59-71.
- Miranda, C., & Carvalho, M. L. (2016). Caçador de Sonhos: (des)construindo a identidade de uma futura profissional. In M.A. Flores & M. Carvalho (Org.), *Formação e aprendizagem profissional de professores: contextos e experiências* (pp. 61-76). Santo Tirso: De Facto.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Pascal, C., & Bertram, T. (2012). Praxis, ethics and power: developing praxeology as a participatory paradigm for early childhood research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 477-492.
- Paynter, J. (2010). *Sonido y estructura*. Madrid: Ediciones Akal, S. A.
- Paynter, J. (2002). Music in the school curriculum: why bother?. *British Journal of Music Education*, 19(3), 215-226.
- Paynter, J. (2000). Making progress with composing. *British Journal of Music Education*, 17(1), 5-31.
- Paquay, L., & Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet & E. Charlier (Orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* (pp. 37-54). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., Paquay, L., Altet, M., & Charlier, E. (2001). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed.

- Perrenoud, Ph. (2001). Dez Novas Competências Para uma Nova Profissão. *Pátio Revista Pedagógica*, 17, 08-12.
- Ribeiro, A. C. (1997). *Formar professores: elementos para uma teoria e prática da formação*. Lisboa: Textos Editora.
- Rico, A. (1999). El maestro como artesano/práctico y como intelectual. In J, Magalhães A. Escolano (orgs.), *Os professores na História* (pp. 69-82). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciencia e Educação.
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular - Fundamentos e Práticas*. Lisboa.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: O Saber e o Agir do Professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sawyer, R. K. (2008). Learning music from collaboration. *International Journal of Educational Research*, 47(1), 50-59.
- Schafer, M. (1997). *A afinação do Mundo*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Armed.
- Shulman. L. (1987). Knowledge and teaching: Foundation the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.
- Silva, C. (2017). Competências docentes e perfil profissional dos professores. In M. Flores, M. Moreira, L. Oliveira & D. Mesquita (Org.), *Atas do II Colóquio – Desafios Curriculares e Pedagógicos na Formação de Professores (Formação em contexto de trabalho)* (pp. 117-127). Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Estudos da Criança.
- Small, C. (1999). Musicking: the meanings of performing and listening. *Music Education Research*, 1(1), 9-21.
- Swanwick, K. (1994). *Musical knowledge: intuition, analysis and music education*. London: Routledge.
- Tafari, J. (2006). Processes and teaching strategies in musical improvisation with children. In I. Deliège & G. Wiggins (Eds.), *Musical Creativity: multidisciplinary research in theory and practice* (pp. 134-157). New York: Psychology Press.
- Tejada Fernández, J. (2006). El practicum. Actas de las Jornadas sobre el futuro Grado de Pedagogia. Barcelona: Edición Técnica Digital.
- Vieira, F. (2006). Formação reflexiva de professores e pedagogia para a autonomia: a constituição de um quadro ético conceptual da supervisão pedagógica. In F. Vieira, M. Barbosa, M. Moreira, M. Paiva e I. Fernandes (Eds.), *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da pedagogia* (pp. 15-45). Mangualde: Edições Pedagogo.

- Vieira, F., Silva, J. L., Vilaça, T., Parente, M. C. C., Vieira, F., Almeida, M. J., ... & Silva, A. C. D. (2013). O papel da investigação na prática pedagógica dos mestrados em ensino. In *XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 1-7303). Universidade do Minho. Centro de Investigação em Educação (CIEEd).
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.
- Zeichner, K. (1992). Novos caminhos para o *practicum*: Uma perspetiva para os anos 90. In A. Novoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 115-158). Lisboa: Publicação Dom Quixote.
- Webster, P. R. (2002). Creativity and music education: Creative thinking in music: Advancing a model. *Creativity and music education, 1*, 33.
- Wenger, E. (2008). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiggins, J. (2003). A frame for understanding children's compositional processes. In M. Hickey (Ed.), *Why and how to teach music composition: A new horizon for music education* (pp. 141-165). Reston: MENC – The National Association for Music Education.

***ANEXOS***



# Planificações - 5.º ano

## Planificação 1.

PLANIFICAÇÃO DE AULA			ESTÁGIO 2017/2018		
Docente: Stephanie Correia		Turma: 5ª E Sala: 1	Data: 10 de novembro de 2017 Horário: 10:20 – 11:50	Sumário: Estímulo visual e auditivo. Paisagens sonoras	
Domínios e Subdomínios	Conceitos / Conteúdos	Competências Específicas	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação (Contínua)
<p><b>Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p><b>Subdomínio - Interpretação e Comunicação:</b></p> <p><b>Domínio:</b> Apropriação da Linguagem elementar da Música</p> <p><b>Subdomínio - Percepção Sonora e Musical:</b></p> <p><b>Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p><b>Subdomínio - Interpretação e Comunicação:</b></p>	<p><b>TIMBRE</b> Fontes sonoras Mistura timbrica; Combinação timbrica</p> <p><b>RITMO:</b> Ritmos corporais; Pulsação; Sons curtos e sons longos</p> <p><b>Figuras rítmicas:</b> Seminima, colcheia, mínima, semibreve e respectivas pausas;</p> <p><b>DENÂMICA:</b> Forte, meio-forte e piano; Crescendo e diminuendo; Pianíssimo e fortíssimo.</p> <p><b>ALTURA:</b> Sons de altura determinada e indeterminada;</p>	<p>O aluno sincroniza-se com o grande grupo na interpretação de uma peça instrumental com duas ou mais partes.</p> <p>O aluno utiliza/cria símbolos gráficos não convencionais para representação sonora de pequenas peças gravadas</p> <p>O aluno interpreta peças instrumentais de diferentes géneros e estilos, obedecendo a diferentes andamentos e dinâmicas, com mudanças súbitas e progressivas.</p> <p>O aluno sincroniza-se com o grande grupo na interpretação de uma peça instrumental com duas ou mais partes.</p> <p>O aluno decide sobre o andamento e a dinâmica na interpretação de uma peça instrumental</p> <p>O aluno executa publicamente peças instrumentais integradas em manifestações de movimento, dança e/ou teatro</p> <p>O aluno identifica e nomeia componentes dinâmicas (fortíssimo, pianíssimo, crescendo, diminuendo, forte, mezzo-forte, piano)</p> <p>O aluno improvisa ritmos sobre compassos simples, com percussão corporal, com instrumentos não convencionais e convencionais, em coletivo e individualmente, integrando a</p>	<p>1. A aula será iniciada a visualização de um vídeo: Esse vídeo será passado três vez.</p> <p>A1* sem imagem – pedir aos alunos para anotarem no caderno o que parece que estão a escutar.</p> <p>A 2ª sem som – pedir aos alunos para anotarem no caderno os sons que eles imaginam que define o que estão a ver.</p> <p>A 3ª visualização do vídeo de forma integral. Debater com os alunos se existe ou não relação entre o que escutaram e viram.</p> <p>2. Na segunda parte da aula, dividir a turma em quatro grupos, onde é distribuído aos alunos uma folha, orientadora, da atividade. De forma aleatória, é dado um tema (cidade, campo, inverno e verão) para que eles criem uma paisagem sonora.</p> <p>2.2. De seguida, são convidadas a preparar e a apresentar aos colegas de turma as composições/criações.</p> <p>3. <b>Audições:</b> Henry Mancini, "Pink Panther Theme"</p>	<p><b>Humanos:</b> - Professor; - Alunos.</p> <p><b>Materiais:</b> PC; Projektor; Folhas; Instrumentos de pequena percussão</p>	<p><b>Instrumentos:</b> Avaliação por observação direta e posterior registo na "Greilha de Registo Diário".</p> <p><b>Domínio Cognitivo/ Capacidades e Destreza – "Saber" e "Saber Fazer"</b> - Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; - Uso de terminologia musical correta; - Conhecimento e aplicação de conceitos / conteúdos trabalhados.</p> <p><b>Saber ser e saber estar</b> - Assiduidade e pontualidade; - Comportamento; - Organização; - Interesse demonstrado no decurso da aula; - Colaboração, com o professor e os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.</p>
<p><b>Domínio:</b> Desenvolvimento da Criatividade</p> <p><b>Subdomínio Criação e Experimentação</b></p> <p><b>Domínio:</b> Apropriação da Linguagem elementar da Música</p> <p><b>Subdomínio Percepção Sonora e Musical:</b></p>	Registos agudo, médio e grave	<p>organização do som e do silêncio na pulsação.</p> <p>O aluno cria pequenas peças musicais, vocais e instrumentais, combinando diferentes famílias de timbres, empregando elementos dinâmicos.</p> <p>O aluno cria símbolos gráficos não convencionais para representação de seqüências e texturas sonoras vocais, corporais e instrumentais de sua autoria.</p> <p>O aluno explora as potencialidades expressivas da voz e de diferentes materiais sonoros.</p> <p>O aluno cria símbolos gráficos não convencionais para representação de seqüências e texturas sonoras vocais, corporais e instrumentais de sua autoria.</p> <p>O aluno utiliza/cria símbolos gráficos não convencionais para representação sonora de pequenas peças gravadas.</p> <p>O aluno investiga diferentes modos de representação sonora.</p>			

## Planificação 2.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		ESTÁGIO 2017/2018			
Discente: Stephanie Correia		Turma: 5º F Sala: 1		Data: 24 de novembro de 2017 Horário: 10:20 – 11:50	Sumário: Criação e apresentação musical Audições
Dominios e Subdomínios	Conceitos / Conteúdos	Competências Específicas	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação (Continua)
<p><b>I - Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação Subdomínio - Interpretação e Comunicação</p> <p><b>II - Domínio:</b> Desenvolvimento da Criatividade Subdomínio - Criação e Experimentação</p>	<p><b>Timbre:</b> - Instrumentos da sala de aula, ou Instrumental <i>Orff</i>. - Mistura timbrica - Combinação timbrica</p> <p><b>Ritmo:</b> - Pulsação - Sons curtos e sons longos;</p> <p><b>Dinâmica:</b> - Forte, meio-forte e piano; - Crescendo e diminuendo; - Pianíssimo e fortíssimo. - Registos agudo, médio e grave. - Escrita musical; - Pauta/Clave; - Melodia e linhas sonoras; - Melodias simples com flauta e instrumental <i>Orff</i>.</p>	<p>I.1. O aluno prepara a sua participação e a do grupo para apresentação pública de peças vocais. I.2. O aluno decide sobre o andamento e a dinâmica na interpretação de uma peça instrumental. I.3. O aluno interpreta peças instrumentais para acompanhar canções. I.4. O aluno executa publicamente peças instrumentais integradas em manifestações de movimento, dança e/ou teatro.</p> <p>II.1 O aluno cria pequenas peças musicais, vocais e instrumentais, combinando diferentes famílias de timbres, empregando elementos dinâmicos.</p> <p>II.2. O aluno explora as potencialidades expressivas da voz e de diferentes materiais sonoros</p>	<p>1.A aula será iniciada com a escolha de grupos, feita pelos próprios discentes.</p> <p>1.1. Na primeira fase, os alunos, têm de escolher uma canção e posteriormente com os instrumentos de sala de aula criam e exploram a nível musical essa canção.</p> <p>1.2. De seguida, os alunos apresentam para a turma e falam sobre as suas escolhas.</p>	<p><b>Humanos:</b> - Professor; - Alunos.</p> <p><b>Materiais:</b> - Flauta - Instrumentos de sala de aula. - Folhas</p>	<p><b>Instrumentos:</b> Avaliação por observação direta e posterior registo na "Grelha de Registo Diário".</p> <p><b>Domínio Cognitivo/ Capacidades e Destreza – "Saber" e "Saber Fazer"</b> - Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; - Uso de terminologia musical correta; - Conhecimento e aplicação de conceitos / conteúdos trabalhados.</p> <p><b>Saber ser e saber estar</b> - Assiduidade e pontualidade; - Comportamento; - Organização; - Interesse demonstrado no decurso da aula; - Colaboração, com o professor e os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.</p>

## Planificação 3.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		ESTÁGIO 2017/2018			
Docente: Stephanie Correia		Turma: 5ª F Sala: 1		Data: 19 de janeiro de 2018 Horário: 10:20 – 11:50	Sumário: Oficina da música, explorar e criar.
Dominios e Subdomínios	Conceitos / Conteúdos	Competências Específicas	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação (Continua)
<p><b>I - Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação Subdomínio - Interpretação e Comunicação</p> <p><b>II - Domínio:</b> Desenvolvimento da Criatividade Subdomínio - Criação e Experimentação</p> <p><b>III - Domínio:</b> Apropriação da Linguagem elementar da Música Subdomínio - Percepção Sonora e Musical:</p>	<p><b>Timbre:</b> - Fontes sonoras; - Instrumentos da sala de aula, ou Instrumental Orff; - Timbres semelhantes e contrastantes</p> <p><b>Ritmo:</b> - Pulsação - Andamentos: rápido, lento, moderado, acelerando e retardando; - Sons curtos e sons longos; - Figuras rítmicas: Semínima, colcheia, mínima, semibreve e respectivas pausas;</p> <p><b>Dinâmica:</b> - Forte, meio-forte e piano; - Crescendo e diminuendo; - Pianíssimo e fortíssimo. - Registos agudo, médio e grave;</p> <p><b>Altura:</b> - Registos agudo, médio e grave; - Melodia e linhas sonoras; - Escrita musical</p>	<p>I.1. O aluno identifica e nomeia os andamentos lento, presto e moderato e alterações de andamento como acelerando e ralenando.</p> <p>I.2. O aluno decide sobre o andamento e a dinâmica na interpretação de uma peça instrumental</p> <p>I.3. O aluno reconhece e identifica diferentes tipos de instrumentos no que respeita ao respectivo ataque, corpo e queda do som</p> <p>I.4. O aluno identifica e nomeia componentes dinâmicas (fortíssimo, pianíssimo, crescendo, diminuendo, forte, mezzo-forte, piano)</p> <p>I.5. O aluno identifica e nomeia os andamentos lento, presto e moderato e alterações de andamento como acelerando e ralenando.</p> <p>II.1. O aluno cria pequenas peças musicais, vocais e instrumentais, combinando diferentes famílias de timbres, empregando elementos dinâmicos.</p>	<p>1. No início da aula estará um pack de 3 instrumentos de altura definida colocados em locais definidos pelo docente. De seguida é só fazer a divisória dos grupos, de forma própria.</p> <p>1.1. De seguida, dá-se o início da tarefa do dia: será entregue aos grupos uma folha que explica os passos a percorrer para a exploração dos instrumentos e por consequência a sua composição escrita. Trabalhando como oficina da música. Explorar e criar de forma livre.</p> <p>1.2. Falar sobre as escolhas.</p>	<p><b>Humanos:</b> - Professor; - Alunos.</p> <p><b>Materiais:</b> - Instrumentos de altura definida: - Flauta; - Metalofones; - Xilofones - Folhas de papel;</p>	<p><b>Instrumentos:</b> Avaliação por observação direta e posterior registo na "Greilha de Registo Diário".</p> <p><b>Domínio Cognitivo/ Capacidades e Destreza - "Saber" e "Saber Fazer"</b> - Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; - Uso de terminologia musical correta; - Conhecimento e aplicação de conceitos / conteúdos trabalhados.</p> <p><b>Saber ser e saber estar</b> - Assiduidade e pontualidade; - Comportamento; - Organização; - Interesse demonstrado no decurso da aula; - Colaboração, com o professor e os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.</p>
		<p>II.2. O aluno elabora pequenas peças vocais ou instrumentais que desenvolvam a ideia de ostinato.</p> <p>II.3. O aluno improvisa em colectivo e individualmente seqüências sonoras para seqüências de movimento.</p> <p>III.1. O aluno reconhece e interpreta a simbologia elementar do código musical convencional ocidental.</p> <p>III.2. O aluno regista ostinatos e frases rítmicas utilizando o código musical. O aluno regista, com simbologia convencional, pequenas frases melódicas.</p>			

## Planificação 4.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		ESTÁGIO 2017/2018			
Discente: Stephanie Correia		Turma: 5º F Sala: 1		Data: 26 de janeiro de 2018 Horário: 10:20 – 11:50	Sumário: Oficina da música, explorar e criar. Composição
Domínios e Subdomínios	Conceitos / Conteúdos	Competências Específicas	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação (Continua)
<p><b>I - Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação Subdomínio - Interpretação e Comunicação</p> <p><b>II - Domínio:</b> Desenvolvimento da Criatividade Subdomínio - Criação e Experimentação</p> <p><b>III - Domínio:</b> Apropriação da Linguagem elementar da Música Subdomínio - Percepção Sonora e Musical.</p>	<p><b>Timbre:</b> - Fortes sonoras; - Instrumentos da sala de aula, ou Instrumental Orff. - Timbres semelhantes e contrastantes</p> <p><b>Ritmo:</b> - Pulsação - Andamentos: rápido, lento, moderado, acelerando e retardando; - Sons curtos e sons longos; - Figuras rítmicas: Semínima, colcheia, mínima, semibreve e respectivas pausas;</p> <p><b>Dinâmica:</b> - Forte, meio-forte e piano; - Crescendo e diminuendo; - Pianíssimo e fortíssimo. - Registos agudo, médio e grave;</p> <p><b>Altura:</b> - Registos agudo, médio e grave; - Melodia e linhas sonoras; - Escrita musical</p> <p><b>Forma:</b> Elementos repetitivos; Forma AB e ABA.</p>	<p>I.1. O aluno identifica e nomeia os andamentos lento, presto e moderato e alterações de andamento como acelerando e raliando.</p> <p>I.2. O aluno decide sobre o andamento e a dinâmica na interpretação de uma peça instrumental</p> <p>I.3. O aluno reconhece e identifica diferentes tipos de instrumentos no que respeita ao respectivo ataque, corpo e queda do som</p> <p>I.4. O aluno identifica e nomeia componentes dinâmicas (fortíssimo, pianíssimo, crescendo, diminuendo, forte, mezzo-forte, piano)</p> <p>I.5. O aluno identifica e nomeia os andamentos lento, presto e moderato e alterações de andamento como acelerando e raliando.</p> <p>II.1. O aluno cria pequenas peças musicais, vocais e instrumentais, combinando diferentes famílias de timbres, empregando elementos dinâmicos.</p>	<p>1. No início da aula estará uma mesa com instrumentos de altura indefinida colocados pelo docente. De seguida é juntar os grupos da aula anterior.</p> <p>1.1. De seguida, dá-se o início da tarefa do dia: será entregue aos grupos uma folha que explica os passos a percorrer para a exploração dos instrumentos e por consequência a sua composição escrita. Trabalhando como oficina da música. Explorar e criar de forma livre.</p> <p>2. Na segunda parte da aula, os alunos terão de incluir tudo o que criaram numa única partitura. E seguir os passos para a construção de uma obra.</p>	<p><b>Humanos:</b> - Professor; - Alunos.</p> <p><b>Materiais:</b> - Instrumentos de altura indefinida; - Folhas de papel;</p>	<p><b>Instrumentos:</b> Avaliação por observação direta e posterior registo na "Grelha de Registo Diário".</p> <p><b>Domínio Cognitivo/ Capacidades e Destreza - "Saber" e "Saber Fazer"</b> - Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; - Uso de terminologia musical correta; - Conhecimento e aplicação de conceitos / conteúdos trabalhados.</p> <p><b>Saber ser e saber estar</b> - Assiduidade e pontualidade; - Comportamento; - Organização; - Interesse demonstrado no decurso da aula; - Colaboração, com o professor e os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.</p>
		<p>II.2. O aluno elabora pequenas peças vocais ou instrumentais que desenvolvam a ideia de ostinato.</p> <p>II.3. O aluno improvisa em colectivo e individualmente sequências sonoras para sequências de movimento.</p> <p>III.1. O aluno reconhece e interpreta a simbologia elementar do código musical convencional ocidental.</p> <p>III.2. O aluno regista ostinatos e frases rítmicas utilizando o código musical. O aluno regista, com simbologia convencional, pequenas frases melódicas.</p>			

## Planificação 5.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		ESTÁGIO 2017/2018			
Discente: Stephanie Correia		Turma: 5º F Sala: 1		Data: 2 de fevereiro de 2018	Sumário: Narrativa. Apresentação das peças musicais.
Domínios e Subdomínios	Conceitos / Conteúdos	Competências Específicas	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação (Contínua)
<p><b>I - Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação Subdomínio - Interpretação e Comunicação</p> <p><b>II - Domínio:</b> Desenvolvimento da Criatividade Subdomínio - Criação e Experimentação</p> <p><b>III - Domínio:</b> Apropriação da Linguagem elementar da Música Subdomínio - Percepção Sonora e Musical:</p>	<p><b>Timbre:</b> - Fontes sonoras; - Instrumentos da sala de aula, ou Instrumental Orf. - Timbres semelhantes e contrastantes</p> <p><b>Ritmo:</b> - Pulsação - Andamentos: rápido, lento, moderado, acelerando e retardando; - Sons curtos e sons longos; - Figuras rítmicas: Semínima, colcheia, mínima, semibreve e respectivas pausas;</p> <p><b>Dinâmica:</b> - Forte, meio-forte e piano; - Crescendo e diminuendo; - Pianíssimo e fortíssimo; - Registos agudo, médio e grave;</p> <p><b>Altura:</b> - Registos agudo, médio e grave; - Melodia e linhas sonoras; - Escrita musical</p> <p><b>Forma:</b> Elementos repetitivos; Forma AB e ABA.</p>	<p>I.1. O aluno identifica e nomeia os andamentos lento, presto e moderato e alterações de andamento como acelerando e raliatando.</p> <p>I.2. O aluno sincroniza-se com o grande grupo na interpretação de uma peça instrumental com duas ou mais partes.</p> <p>I.3. O aluno reconhece e identifica diferentes tipos de instrumentos no que respeita ao respectivo ataque, corpo e queda do som</p> <p>I.4. O aluno identifica e nomeia componentes dinâmicas (fortíssimo, pianíssimo, crescendo, diminuendo, forte, mezzo-forte, piano)</p> <p>I.5. O aluno identifica e nomeia os andamentos lento, presto e moderato e alterações de andamento como acelerando e raliatando.</p> <p>III.1. O aluno reconhece e interpreta a simbologia elementar do código musical convencional ocidental.</p>	<p>1. No início da aula é pedido ao grande grupo que escreva uma narrativa, individual, para um amigo, a contar a experiência da disciplina de Educação Musical.</p> <p>2. distribuição das partituras criadas pelos grupos.</p> <p>2.1 de seguida os reúnem-se em grupos, e ensaiam o que criaram com os instrumentos de altura indefinida e definida.</p> <p>3. Na segunda parte da aula, os alunos, apresentam aos colegas as obras criadas.</p>	<p><b>Humanos:</b> - Professor; - Alunos.</p> <p><b>Materiais:</b> - Instrumentos de altura indefinida e definida - Folhas de papel;</p>	<p><b>Instrumentos:</b> Avaliação por observação direta e posterior registo na "Grelha de Registo Diário".</p> <p><b>Domínio Cognitivo/ Capacidades e Destreza - "Saber" e "Saber Fazer":</b> - Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; - Uso de terminologia musical correta; - Conhecimento e aplicação de conceitos / conteúdos trabalhados.</p> <p><b>Saber ser e saber estar</b> - Assiduidade e pontualidade; - Comportamento; - Organização; - Interesse demonstrado no decurso da aula; - Colaboração, com o professor e os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.</p>

# Planificações 6.º ano

## Planificação 1.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		ESTÁGIO 2017/2018			
Discente: Stephanie Correia		Turma: 6º E Sala: 1		Data: 3 de maio de 2018 Horário: 08:30 – 10:00	Sumário: Ditados visuais. Criação/composição através de estímulos visuais.
Domínios e Subdomínios	Conceitos / Conteúdos	Competência: Específicas	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação (Contínua)
<p><b>I - Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Subdomínio - Interpretação e Comunicação:</p> <p><b>II - Domínio:</b> Apropriação da Linguagem elementar da Música</p> <p>Subdomínio - Percepção Sonora e Musical:</p> <p><b>III - Domínio:</b> Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Subdomínio - Criação e Experimentação:</p>	<p>Timbre:</p> <p>Alteração tímbrica; Timbres vocais e instrumentais;</p> <p>Ritmo:</p> <p>Ritmos corporais; Andamentos; Figuras rítmicas: semicolcheia e respectiva pausa; Compassos simples e compostos.</p> <p>Dinâmica:</p> <p>Organização de elementos dinâmicos; Legato e Staccato; Acentuação; Densidade sonora.</p>	<p>I.O aluno interpreta canções harmonizadas, a capella e com acompanhamento instrumental.</p> <p>I. O aluno escolhe, prepara e dirige peças vocais para integração em manifestações de integração artística.</p> <p>II.O aluno interpreta peças instrumentais em compasso simples e composto, dando ênfase às respectivas acentuações.</p> <p>IO aluno escolhe os timbres sonoros a utilizar na interpretação de uma peça, de acordo com o género e o estilo da mesma.</p> <p>IO aluno interpreta peças instrumentais obedecendo à simbologia musical (não convencional e convencional ocidental) de partituras elementares.</p> <p>IO aluno reconhece, em obras gravadas, alterações e realces tímbricos e identifica timbres alterados electronicamente</p> <p>II.O aluno utiliza notação convencional ocidental para representação sonora de pequenas frases melódicas, rítmicas e melódico-rítmicas, de sua autoria ou memorizadas.</p> <p>III. O aluno cria frases e secções rítmicas e melódicas, organizando-</p>	<p>1.Na primeira parte da aula serão feitos ditados visuais, nos quais estarão expostos no quadro. A docente colocará as gravações e o aluno terá de identificar auditivamente e visualmente qual o ditado. Depois de escolher, terá de identificar o instrumento e passar para o caderno.</p> <p>2.Num segundo momento de aula, de modo aleatório, o aluno terá de escolher um estímulo visual, no qual terá de se basear e criar uma melodia, acompanhamento. Terá de seguir o formulário dado pela docente e escrever o que criou na folha pastada.</p> <p><b>Audições:</b></p> <p>Competências Essenciais</p> <p>Memorizar auditivamente; Reconhecer timbres de diferentes instrumentos e famílias; Cantar /tocar em grupo; Executar, vivenciar e inventar ritmos com diferentes partes do corpo; Manter a pulsação tocando;</p>	<p><b>Humanos:</b> - Professor; - Alunos.</p> <p><b>Materiais:</b> -Instrumentos de altura definida: - Instrumentos de altura definida e indefinida - Folhas de papel; -Meios audiovisuais;</p>	<p><b>Instrumentos:</b> Avaliação por observação direta e posterior registo na "Greilha de Registo Diário".</p> <p><b>Domínio Cognitivo/ Capacidades e Destreza – "Saber" e "Saber Fazer"</b> - Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; - Uso de terminologia musical correta; - Conhecimento e aplicação de conceitos / conteúdos trabalhados.</p> <p><b>Saber ser e saber estar</b> - Assiduidade e pontualidade; - Comportamento; - Organização; - Interesse demonstrado no decurso da aula; - Colaboração, com o professor e os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.</p>

<p><b>IV - Domínio:</b> Compreensão das Artes no Contexto</p> <p>Subdomínio - Culturas Musicais nos Contextos:</p>	<p>as em peças corporais ou instrumentais.</p> <p>III.O aluno cria pequenas peças, individualmente e em grupo, seguindo indicações estruturais rítmico-melódicas: organização sonora, estrutura rítmica, forma, dinâmica e andamento.</p> <p>III.O aluno cria pequenas peças vocais sobre texto literário.</p> <p>III.O aluno explora as potencialidades expressivas da voz e de diferentes materiais sonoros.</p> <p>III.O aluno improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias.</p> <p>IV.O aluno reconhece diferentes estilos e géneros musicais e os contextos socioculturais e históricos onde se inserem.</p> <p>IV.O aluno identifica e descreve características musicais (rítmicas, melódicas, harmónicas e tímbricas) que permitam a integração de diferentes músicas tradicionais nos contextos socio-culturais respectivos.</p>	<p>Acompanhar melodias com padrões rítmicos em ostinato;</p> <p>Conhecer e vivenciar as figuras rítmicas;</p> <p>Ler, compor e interpretar ritmos nos diferentes compassos – simples e compostos;</p> <p>Tocar nos instrumentos, controlando a dinâmica;</p> <p>Conhecer a notação musical;</p> <p>Tocar flauta de bisel com técnica correta;</p> <p>Tocar ostinatos melódicos e harmónicos;</p> <p>Organizar as frases de um tema / peça musical;</p> <p>Identificar as formas AB, ABA e Rondo;</p>		
--	--	--	--	--

## Planificação 2.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		ESTÁGIO 2017/2018			
Discente: Stephanie Correia		Turma: 6º E Sala: 1		Data: 17 de maio de 2018	Sumário: Polissonos
Horário: 08:30 – 10:00					
Domínios e Subdomínios	Conceitos / Conteúdos	Competências Específicas	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação (Contínua)
<b>I - Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação  Subdomínio - Interpretação e Comunicação:  <b>II - Domínio:</b> Desenvolvimento da Criatividade  Subdomínio - Criação e Experimentação:  <b>III - Domínio:</b> Compreensão das Artes no Contexto  Subdomínio - Culturas Musicais nos Contextos:	<b>Timbre:</b> Alteração tímbrica; Timbres vocais e instrumentais;  <b>Ritmo:</b> Andamentos; Figuras rítmicas: semicolcheia e respetiva pausa; Compassos simples e compostos.  <b>Dinâmica:</b> Organização de elementos dinâmicos; Legato e Staccato; Acentuação; Densidade sonora.  Forma: Forma AB e ABA	<b>I</b> O aluno escolhe os timbres sonoros a utilizar na interpretação de uma peça, de acordo com o género e o estilo da mesma. <b>I</b> O aluno interpreta peças instrumentais obedecendo à simbologia musical (não convencional e convencional ocidental) de partituras elementares. <b>I</b> O aluno reconhece, em obras gravadas, alterações e realces tímbricos e identifica timbres alterados electronicamente  <b>II</b> O aluno cria códigos para registo gráfico de criações musicais.  <b>II</b> O aluno cria pequenas peças, individualmente e em grupo, seguindo indicações estruturais rítmico-melódicas: organização sonora, estrutura rítmica, forma, dinâmica e andamento. <b>III</b> O aluno analisa e descreve as diferentes relações entre a música e outras artes e áreas de conhecimento em vários contextos socio-culturais e históricos.	<b>1.</b> Começar a aula por abordar as novas tecnologias.  Posteriormente, os alunos vão conhecer o software Polissonos, e o seu compositor Rui Penha, a partir dele, e em pequenos grupos, os alunos serão convidados a manuseá-lo.  <b>2.</b> _Numa segunda fase, será distribuído um formulário para a realização dessa atividade. Onde encontra-se descritos os passos para a realização do exercício.  Competências Essenciais  Reconhecer timbres de diferentes instrumentos e famílias; Acompanhar melodias com padrões rítmicos em ostinato; Conhecer e vivenciar as figuras rítmicas; Ler, compor e interpretar ritmos nos diferentes compassos – simples e compostos; Conhecer a notação musical; Organizar as frases de um tema / peça musical; Identificar as formas AB, ABA e Rondo; Distinguir música dos modos maior/menor; Distinguir a escrita horizontal da escrita vertical; Identificar a organização das frases de um tema.	<b>Humanos:</b> - Professor; - Alunos.  <b>Materiais:</b> - Folhas de papel; - Meios audiovisuais; - Pc; - Colunas; - fones	<b>Instrumentos:</b> Avaliação por observação direta e posterior registo na “Grelha de Registo Diário”.  <b>Domínio Cognitivo/ Capacidades e Destreza – “Saber” e “Saber Fazer”</b> - Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; - Uso de terminologia musical correta; - Conhecimento e aplicação de conceitos / conteúdos trabalhados.  <b>Saber ser e saber estar</b> - Assiduidade e pontualidade; - Comportamento; - Organização; - Interesse demonstrado no decurso da aula; - Colaboração, com o professor e os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.

## Planificação 3.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		ESTÁGIO 2017/2018			
Discente: Stephanie Correia		Turma: 6º E Sala: 1		Data: 24 de maio de 2018	Sumário: Criação de um estímulo visual Polissonos
Horário: 08:30 – 10:00					
Domínios e Subdomínios	Conceitos / Conteúdos	Competências Específicas	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação (Contínua)
<b>I - Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação  Subdomínio - Interpretação e Comunicação:  <b>II - Domínio:</b> Desenvolvimento da Criatividade  Subdomínio - Criação e Experimentação:  <b>III - Domínio:</b> Compreensão das Artes no Contexto  Subdomínio - Culturas Musicais nos Contextos:	<b>Timbre:</b> Alteração tímbrica; Timbres vocais e instrumentais;  <b>Ritmo:</b> Andamentos; Figuras rítmicas: semicolcheia e respetiva pausa; Compassos simples e compostos.  <b>Dinâmica:</b> Organização de elementos dinâmicos; Legato e Staccato; Acentuação; Densidade sonora.  Forma: Forma AB e ABA	<b>I</b> O aluno escolhe os timbres sonoros a utilizar na interpretação de uma peça, de acordo com o género e o estilo da mesma. <b>I</b> O aluno interpreta peças instrumentais obedecendo à simbologia musical (não convencional e convencional ocidental) de partituras elementares. <b>I</b> O aluno reconhece, em obras gravadas, alterações e realces tímbricos e identifica timbres alterados electronicamente  <b>II</b> O aluno cria códigos para registo gráfico de criações musicais. <b>O</b> aluno cria acompanhamentos para canções com base em acordes simples e organiza linhas sonoras simples para acompanhamento polifónico de melodias.  <b>II</b> O aluno cria pequenas peças, individualmente e em grupo, seguindo indicações estruturais rítmico-melódicas: organização sonora, estrutura rítmica, forma, dinâmica e andamento. <b>III</b> O aluno analisa e descreve as diferentes relações entre a música e outras artes e áreas de conhecimento em vários contextos socio-culturais e históricos.	<b>1.</b> Nesta aula os alunos serão convidados a criar um estímulo visual utilizando o jogo lógico, (jogo com figuras geométricas). A docente fará a paralelismo entre a geometria e a música, dando-lhes um conjunto de regras que eles terão de seguir. Formam grupos e começam a atividade. Terá uma duração de 10/15 minutos  <b>2.</b> _Numa segunda fase, depois da sequência estar feita, os alunos serão convidados a transcrever o que criaram para o programa Polissonos. De seguida criam a sua partitura. Duração de 1h.  Competências Essenciais  Reconhecer timbres de diferentes instrumentos e famílias; Acompanhar melodias com padrões rítmicos em ostinato; Conhecer e vivenciar as figuras rítmicas; Ler, compor e interpretar ritmos nos diferentes compassos – simples e compostos; Conhecer a notação musical; Organizar as frases de um tema / peça musical; Identificar as formas AB, ABA e Rondo; Distinguir música dos modos maior/menor; Distinguir a escrita horizontal da escrita vertical; Identificar a organização das frases de um tema.	<b>Humanos:</b> - Professor; - Alunos.  <b>Materiais:</b> - Jogos lógicos - Folhas de papel; - Meios audiovisuais; - Pc; - Colunas; - fones	<b>Instrumentos:</b> Avaliação por observação direta e posterior registo na “Grelha de Registo Diário”.  <b>Domínio Cognitivo/ Capacidades e Destreza – “Saber” e “Saber Fazer”</b> - Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; - Uso de terminologia musical correta; - Conhecimento e aplicação de conceitos / conteúdos trabalhados.  <b>Saber ser e saber estar</b> - Assiduidade e pontualidade; - Comportamento; - Organização; - Interesse demonstrado no decurso da aula; - Colaboração, com o professor e os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.

## Planificação 4.

PLANIFICAÇÃO DE AULA		ESTÁGIO 2017/2018			
Discente: Stephanie Correia		Turma: 6º E Sala: 1		Data: 07 de junho de 2018	Sumário: Continuação da aula anterior.
Horário: 08:30 – 10:00					
Domínios e Subdomínios	Conceitos / Conteúdos	Competências Específicas	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação (Continua)
<p><b>I - Domínio:</b> Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p> <p>Subdomínio - Interpretação e Comunicação:</p> <p><b>II - Domínio:</b> Desenvolvimento da Criatividade</p> <p>Subdomínio - Criação e Experimentação:</p> <p><b>III - Domínio:</b> Compreensão das Artes no Contexto</p> <p>Subdomínio - Culturas Musicais nos Contextos:</p>	<p>Timbre:</p> <p>Alteração tímbrica; Timbres vocais e instrumentais;</p> <p>Ritmo:</p> <p>Andamentos; Figuras rítmicas: semicolcheia e respetiva pausa; Compassos simples e compostos.</p> <p>Dinâmica:</p> <p>Organização de elementos dinâmicos; Legato e Staccato; Acentuação; Densidade sonora.</p> <p>Forma: Forma AB e ABA</p>	<p>I.O aluno escolhe os timbres sonoros a utilizar na interpretação de uma peça, de acordo com o género e o estilo da mesma.</p> <p>II.O aluno interpreta peças instrumentais obedecendo à simbologia musical (não convencional e convencional ocidental) de partituras elementares.</p> <p>III.O aluno reconhece, em obras gravadas, alterações e realces tímbricos e identifica timbres alterados electronicamente</p> <p>II. O aluno cria códigos para registo gráfico de criações musicais.</p> <p>III. O aluno cria acompanhamentos para canções com base em acordes simples e organiza linhas sonoras simples para acompanhamento polifónico de melodias.</p> <p>II.O aluno cria pequenas peças, individualmente e em grupo, seguindo indicações estruturais rítmico-melódicas: organização sonora, estrutura rítmica, forma, dinâmica e andamento.</p> <p>III O aluno analisa e descreve as diferentes relações entre a música e outras artes e áreas de conhecimento em vários contextos socio-culturais e históricos.</p>	<p>1.Nesta aula os alunos serão convidados a preencher um questionário de pergunta aberta, "e se fosse um compositor...?". Terá a duração aproximada de 15 minutos.</p> <p>2.Numa segunda fase, os alunos, continuarão a criar no programa Polissomos. De seguida criam a sua partitura nesse mesmo programa, utilizando sempre o formulário dado na aula anterior e seguindo os passos pedidos. Com a duração aproximada de uma hora e 10 minutos.</p> <p>Audições:</p> <p>Competências Essenciais</p> <p>Reconhecer timbres de diferentes instrumentos e famílias; Acompanhar melodias com padrões rítmicos em ostinato; Conhecer e vivenciar as figuras rítmicas; Ler, compor e interpretar ritmos nos diferentes compassos – simples e compostos; Conhecer a notação musical; Organizar as frases de um tema / peça musical; Identificar as formas AB, ABA e Rondo; Distinguir música dos modos maior/menor; Distinguir a escrita horizontal da escrita vertical; Identificar a organização das frases de um tema.</p>	<p><b>Humanos:</b> - Professor; - Alunos.</p> <p><b>Materiais:</b> - Folhas de papel, o questionário; -Meios audiovisuais; - Pc; - Colunas; - Fones</p>	<p><b>Instrumentos:</b> Avaliação por observação direta e posterior registo na "Grelha de Registo Diário".</p> <p><b>Domínio Cognitivo/ Capacidades e Destreza – "Saber" e "Saber Fazer"</b> - Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; - Uso de terminologia musical correta; - Conhecimento e aplicação de conceitos / conteúdos trabalhados.</p> <p><b>Saber ser e saber estar</b> - Assiduidade e pontualidade; - Comportamento; - Organização; - Interesse demonstrado no decurso da aula; - Colaboração, com o professor e os colegas, no desenvolvimento das atividades propostas.</p>

---

**Material 5.º ano**

**Material 1. Folha Orientadora – Desenho Sonoro**

Sons	Símbolo	Tema:

Grupo:

## Material 2. Folha Orientadora – Desenho Sonoro

### Trabalho de grupo Grupos

Nome do grupo: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Hora: \_\_\_\_\_

Canção: \_\_\_\_\_

Nome	Instrumentos	

---

---

---

---

---

---

---

---

Professora: Stephanie Correia

## Material 3. Folha Orientadora – Ideia Musical

### Oficina da música

Nome \_\_\_\_\_

1. Escolhe um instrumento e justifica a tua opção.

---

---

---

---

1.1. Utiliza umas das seguintes características na tua folha pautada.

- Duração
- Dinâmicas
- Andamento

1.3. Agora utiliza a outra característica.

1.4. Repete o que criaste quatro vezes.

2. Coloca outro instrumento à tua composição e justifica a tua opção.

---

---

---

---

2.1. Utiliza as três características aos mesmo tempo.

2.2. Repete o que criaste quatro vezes.

Bom trabalho 😊

**APÊNDICES - Material 6.º ano**  
**Material 1. Folha Orientadora – Raps & Rimas**

Formulário

Nome:

\_\_\_\_\_

1. Estímulo visual:

\_\_\_\_\_

Desafio: compor e apresentar

1.1. Escolhe como executar o teu estímulo visual e justifica a tua escolha. (cantada, falada, entre outras.)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

1.2. Na folha pautada cria um acompanhamento e regista na tua partitura.

1.3. Prepara a tua apresentação com o teu grupo.

Obrigatório:

- Usar dois instrumentos musicais;
- Precursão corporal;

## Material 2. Folha Orientadora - Polissonos

### Formulário

(Tarefa 1)

1. Andamento geral da peça a 95.
2. No monitor 6, escolhe a bateria.
  - 2.1. Faz ligação entre os pontos 1,3,5,7.
  - 2.2. Seleciona o ponto 7 e modifica a altura desse ponto e coloca-o no ponto 5.
3. *No monitor 3, escolhe o contrabaixo.*
  - 3.1. *Faz ligação do ponto 1 para o 2.*
4. **No monitor 1, escolhe a guitarra elétrica.**
  - 4.1. **Faz ligação entre os pontos 1, 2, 4, 5, 7.**
  - 4.2. **Seleciona o ponto 1 e modifica a altura desse ponto e coloca-o no ponto 8.**
5. No monitor 2, escolhe a marimba.
  - 5.1. Faz ligação entre os pontos 5, 3.
6. Agora que já concluíste, cria na partitura a tua música. São obrigatórios doze compassos.  
  
Guarda a tua peça no computador como: Tarefa 1\_grupo(x).

Boa Sorte!



### Material 3. Folha Orientadora - *Polissonos*

<p>ESCOLA PAULO QUINTELA EDUCAÇÃO MUSICAL</p> <p>2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO ANO 2017 / 2018</p> <p><b>Ficha de Trabalho</b></p>	
Nome(s):	<div style="border: 1px solid black; height: 60px;"></div>
<b>Tarefa 1:</b>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>Desenha uma sequência com os blocos lógicos e justifica a tua escolha.</p></div>
<b>Tarefa 2:</b>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><p>Associa a cada uma das figuras geométricas um instrumento musical. Partindo do Anexo 1 constrói para cada um deles dois motivos diferentes. Não te esqueças de justificar as tuas escolhas.</p></div>

**Tarefa 3:**

Partindo dos motivos construídos elabora uma breve composição musical.

Deves ter em consideração os seguintes pontos:

- (Dó Maior);
- Forma: ABA – 8 compassos cada uma das partes

Título:

Introdução (4 compassos)

A (8 compassos)

B (8 compassos)

A (8 compassos)



