



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

Paulo Estefânio da Costa Ramalhoto

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

Orientado por
Mestre Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso

Bragança
2013

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos Tiago, pequenito grande, e João, pequenito pequenito
À mulher mais importante da minha vida, a minha amada Elisa

AGRADECIMENTOS

Àquele que faz em mim maravilhas...
aos meus filhos que são o centro da minha vida
à Elisa, por todo o apoio, suporte e compreensão
à minha mãe, por toda a entrega e amor
ao meu companheiro de jornada, o meu irmão Nelson
ao Narciso e à Sandra pelo incentivo desafiante
aos alunos das turmas K1, 5.º B e 7.º C do ano letivo 2012/2013
à direção da EBI de Pedome, pela disponibilidade
ao professor Dr. Mário Cardoso, pela orientação
aos professores cooperantes Manuel Leitão, Margarida Sousa e Diogo Faria
aos meus professores do IPB, pelas aprendizagens proporcionadas
aos meus professores do ISCE-Felgueiras que me desafiaram

“A música é a arte do imaginário por excelência, uma arte livre de todos os limites impostos pelas palavras, uma arte que toca no mais fundo da existência humana, uma arte de sons que transpõe todas as fronteiras.”

(Barenboim, 2009, p. 195)

RESUMO

Este relatório incide sobre a Prática de Ensino Supervisionada levada a cabo no Agrupamento de Escolas de Pedome no ano letivo 2012/2013 no âmbito do mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Reflete sobre a importância da música no desenvolvimento da criança, sobre as teorias do ensino da música, as orientações curriculares da tutela e sobre os estilos docentes, realçando o estilo *autoritativo*. Assente neste quadro teórico e conceptual, reflete sobre as Experiências de Ensino/aprendizagem desenvolvidas no estágio.

Palavras-Chave: Prática de Ensino Supervisionada, Música, Educação Musical, Didática, Professor *autoritativo*, Desenvolvimento, Ensino Básico

ABSTRACT

This report focuses on the Supervised Teaching Practice's carried out in the School Grouping in Pedome, in the academic year of 2012/2013, under the master's degree in Teaching Musical Education in the Basic School. Reflects upon the importance of music in the human development, upon the music education theories, the curricular guidelines from ministry coordination and upon the teaching styles, enhancing the authoritative style. Based on this theoretical and conceptual framework, it reflects upon the Teaching and Learning Experiences developed in the internship.

Keywords: Supervised Teaching Practice; Music; Music Education; Didactic's, Authoritative teacher, Development, Basic School.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

3D - 3 Dimensões

APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical

C(L)A(S)P - Composition, Literature studies, Audition, Skill acquisition, Performance

CCM - Centro de Cultura Musical

CD - Compact Disc

CEF - Curso de Educação e Formação

DGIDC - Direcção-Geral de Inovação e do Desenvolvimento Curricular

EB 1 - Escola Básica do 1.º Ciclo

EBI - Escola Básica Integrada

GAAF - Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

MMCP - Manhattanville Curriculum Program

OCDE - Organisation for Economic Co-operation and Development

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PROALV - Agência Nacional do Programa "Aprendizagem ao longo da vida"

TEIP - Território Educativo de Intervenção Prioritária

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

USB - Universal Serial Bus

ÍNDICE

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS.....	V
RESUMO	IX
ABSTRACT	XI
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS	XIII
ÍNDICE DE IMAGENS.....	XVII
ÍNDICE DE TABELAS	XVII
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	XVII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO 1 – SUPORTE TEÓRICO E CONCEPTUAL	3
INTRODUÇÃO.....	5
1. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO DESENVOLVIMENTO HUMANO	6
2. O ENSINO DA MÚSICA E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR.....	13
3. ESTILOS EDUCATIVOS DOCENTES – TRANSPOSIÇÃO DO MODELO DE BAUMRIND.....	21
SÍNTESE	24
CAPÍTULO 2 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA.....	25
INTRODUÇÃO.....	27
1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE PEDOME	28
1.1. <i>Escola Básica 1 de Campa – Castelões</i>	30
1.2. <i>Escola Básica Integrada de Pedome</i>	31
2. CONTEXTOS EDUCATIVOS	34
2.1. <i>1.º Ciclo</i>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
2.2. <i>2.º Ciclo</i>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
2.3. <i>3.º Ciclo</i>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
3. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO ENSINO BÁSICO	40
3.1. <i>1.º Ciclo do Ensino Básico</i>	40
3.2. <i>2.º Ciclo</i>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
3.3. <i>3.º Ciclo</i>	<i>Error! Bookmark not defined.</i>
3.4. <i>Projetos dinamizados</i>	57
SÍNTESE	60

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	61
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	63
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
ANEXOS	71
ANEXO 1	75
ANEXO 2	76
ANEXO 3	77
ANEXO 4	78
ANEXO 5	79
ANEXO 6	80
ANEXO 7	81

ÍNDICE DE IMAGENS

Imagem 1 – Representação esquemática do cérebro musical.....	10
Imagem 2 – Modelo espiral de Swanwick e Tillman	12
Imagem 3 – Processo de ensino/aprendizagem da música	17
Imagem 4 – Fotografia da frente da EB 1 de Campa – Castelões	30
Imagem 5 – Planta da sala da turma K1 – EB 1 de Campa – Castelões.....	31
Imagem 6 – Fotografia da entrada da EBI de Pedome	31
Imagem 7 – Planta da sala de música da EBI de Pedome	33
Imagem 8 – Exemplo de ritmo criado por um aluno	42
Imagem 9 – Partitura não convencional do tema <i>Manus digitorum</i>	43
Imagem 10 – Loto sonoro.....	47
Imagem 11 – Partitura do tema <i>Pérola do Oriente</i>	48
Imagem 12 – Cabeçalho da grelha de avaliação – 5.º B.....	48
Imagem 13 – Captura de ecrã de uma apresentação com audições de música portuguesa	52
Imagem 14 – Ritmo das nicolinas (1.ª linha – caixa; 2.ª linha – bombo).....	53
Imagem 15 – Captura de ecrã do software SongSmith	54
Imagem 16 – Partitura para flauta do tema <i>Vou para a escola</i>	54
Imagem 17 – Partitura numerofónica do tema <i>Vou para a escola</i>	55
Imagem 18 – Cabeçalho da grelha de avaliação – 7.º C.....	56

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Tipologia dos estilos parentais de Maccoby & Martin - 1983.....	21
Tabela 2 – Horário da turma (7.º C)	38

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Turma K1	34
Gráfico 2 – Habilitações literárias – pai (1.º Ciclo).....	35
Gráfico 3 – Habilitações literárias – mãe (1.º Ciclo).....	35
Gráfico 4 – Turma 5.º B	35
Gráfico 5 – Habilitações literárias – pai (2.º Ciclo).....	36
Gráfico 6 – Habilitações literárias – mãe (2.º Ciclo).....	36

Gráfico 7 – Idades dos alunos (7.º C).....	37
Gráfico 8 – Habilitações – mãe (7.º C).....	37
Gráfico 9 – Habilitações literárias – pai (7.º C).....	37
Gráfico 10 – Turno de música – 1.º semestre.....	39
Gráfico 11 – Avaliação final da turma K1	45
Gráfico 12 – Resultados da avaliação final – 5.º B	49
Gráfico 13 – Resultados da avaliação final – 7.º C	56

INTRODUÇÃO

O presente trabalho foi realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

Ao longo de dois capítulos, procura-se apresentar alguns dos princípios orientadores da prática educativa no ensino da música e descrever as experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas. Seguindo as normas estabelecidas, o presente relatório procura demonstrar como a PES foi levada a cabo de forma integrada e interdisciplinar, considerando as diferentes componentes de formação do Mestrado, no domínio das técnicas de ensino/aprendizagem, de trabalho em equipa e de organização escolar, baseada numa atitude investigativa, reflexiva e crítica (Concelho Técnico-Científico, 2012).

O primeiro capítulo é dedicado ao suporte teórico e conceptual. Este capítulo procura incorporar aprendizagens interdisciplinares realizadas no âmbito curricular do Mestrado, incidindo sobre questões ligadas à Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem e da Relação Educativa, da Didática da Música interligando-as com temas da Ética Profissional, do Desenvolvimento Curricular, da Sociologia e da Organização Escolar, da História e da Filosofia da Educação, assumindo uma atitude investigativa, seguindo os princípios da Metodologia da Investigação em Educação. Inicia-se com uma reflexão acerca da importância da música no desenvolvimento da criança, nomeadamente ao nível neurológico e social, para além da apresentação de um quadro teórico de desenvolvimento musical baseado em Keith Swanwick. Em seguida, na consciência da importância da música no desenvolvimento, são apresentados alguns princípios que orientam o ensino da música, com recurso a autores de referência, bem como as orientações curriculares que emanam das entidades que regulam o ensino da música em Portugal. Por fim, são apresentadas algumas reflexões acerca dos estilos educativos docentes, transpondo para o campo educativo os estilos educativos parentais de Diana Baumrind.

O segundo capítulo é dedicado à Prática de Ensino Supervisionada, propriamente dita. Integrando e interligando aprendizagens múltiplas anteriormente referidas e outras obtidas no âmbito do Mestrado, nomeadamente ao nível das unidades

INTRODUÇÃO

curriculares de Projeto Musical Educativo, Música e Necessidades Educativas Especiais e Didática da Música, pretende-se demonstrar como o desempenho no âmbito da PES habilita para o exercício da atividade docente. Inicia-se com uma breve caracterização das escolas onde a PES decorreu, segue-se uma apresentação do contexto em que aquele teve lugar, caracterizando as turmas de estágio. Por fim, são descritas algumas experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas, procurando estabelecer os princípios que orientaram tais práticas, refletindo sobre essas mesmas.

Por fim, são tecidas algumas considerações finais acerca da Prática de Ensino Supervisionada, nomeadamente o seu contributo para o exercício da atividade docente futura e os seus desafios vindouros.

Como anexo a este relatório, são apresentados alguns materiais referidos na descrição das experiências de ensino/aprendizagem.

CAPÍTULO 1 – SUPORTE TEÓRICO E CONCEPTUAL

Introdução

O ser humano é sensível ao som e à música desde a vida intrauterina, como demonstram vários estudos (Tan, Pfordresher, & Harré, 2010). Aliás, “o som é uma penetração física sobre a qual o ser humano não tem qualquer domínio” (Barenboim, 2009, p. 32), impondo-se desde o quadragésimo quinto dia de gravidez, com o desenvolvimento do ouvido no feto. Apesar de mais valorizada a dimensão visual nas nossas sociedades, o neurocientista António Damásio afirma que “o sistema auditivo está fisicamente muito mais próximo das partes do cérebro que regulam a vida” (citado por Barenboim, 2009, p. 32) para além daquele se ligar ao sentido do tato pelas vibrações físicas que produz.

A música está presente em todas as regiões do globo, em todas as culturas, em todas as épocas, e as crianças brincam com músicas, jogos e brinquedos musicais que são transmitidos por tradição oral. Como linguagem capaz de comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, ultrapassa as barreiras do tempo e do espaço, exprime-se na vida diária, nos rituais religiosos, nas manifestações cívicas e políticas, recorda os sons primordiais, provoca arrepios, penetra a pele, faz mergulhar em doces lembranças (Correia, 2010). Exercendo as mais variadas funções, nas mais diversas situações de vida, desde o adormecer às festividades, do divertimento ao luto, ela assume poderes reconfortantes. Todos podem desenvolver os seus dotes em si mesmos e nos seus semelhantes (Góes, 2009).

Aliás, segundo os resultados do projeto de investigação desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical para a disciplina de Metodologia da Investigação em Educação, e que serviu de ponto de partida para este suporte teórico (João, Rocha, Ramalhoto, & Ramalhoto, 2013), é reconhecido pelos docentes do primeiro ciclo o papel fundamental da música no desenvolvimento global da criança, nomeadamente ao nível linguagem, raciocínio lógico-abstrato, noção de espaço, noção de tempo, coordenação motora, expressão oral, concentração, autocontrolo, cumprimento de regras, integração social. Tendo um papel fundamental no seu desenvolvimento global, torna-se um poderoso recurso educativo e ajuda a criança a expandir-se cada vez mais livremente (Ferreira, 2012).

1. A importância da música no desenvolvimento humano

A música tem um papel muito mais importante no desenvolvimento humano do que aquilo transparece, ao ponto de podermos dizer que “Aquilo a que chamamos música faz parte da natureza humana de um modo bem mais profundo do que normalmente se supõe.” (Trevarthen, 2003, p. 7)

De facto, segundo Peery (2002, citado por Castro, 2012, p. 90), há “cada vez mais provas de que a música faz parte integrante do desenvolvimento humano e que a música pode incentivar e ser catalisador de outras facetas do desenvolvimento”. Aliás, Platão (428/27 a.C. – 348/47 a.C.)¹ na sua obra *A República* realçava o papel da música no desenvolvimento, defendendo que “a educação pela música deveria começar antes mesmo das crianças começarem a raciocinar” (Cruvinel, 2005, p. 50).

As diferentes situações contidas nas brincadeiras que envolvam música fazem a criança crescer através da procura de soluções e de alternativas. O bater de mãos, de pés, batimentos nos joelhos, estalinhos com os dedos, palmas, a movimentação em grupo, rodas, danças e tantas outras formas de atuação ajudam a criança a expressar-se e a tomar melhor consciência do seu corpo e das suas possibilidades (Barros, 2011; Góes, 2009). O desempenho psicomotor da criança enquanto brinca alcança níveis bastante elevados e favorece a concentração, a atenção e a criatividade. Como consequência, a criança fica mais calma, relaxada e aprende a pensar, estimulando a sua inteligência (Navia, 2012).

A linguagem musical torna-se um excelente meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança. Uma criança criativa raciocina melhor, inventa meios de resolver as suas próprias dificuldades (Góes, 2009). Deste modo, poder-se-á dizer que a música é uma linguagem abrangente (Barros, 2011).

A música contribui, decisivamente, para o desenvolvimento da afetividade e socialização, e também no progresso da aquisição da linguagem (Barros 2011) e “pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças” (Katsch e Merle-Fishman, 2003 citado por Bréscia, 2003, p. 60), havendo estudos que demonstram os benefícios sociais e pessoais da música (Crozier, 2005). Daí se conclua

¹ Filósofo grego, fundador da Academia de Atenas

que a música oferece à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que a circunda.

Gardner acredita que os elementos auditivos e orais possuem papéis fundamentais na linguagem e que esses elementos agem diretamente nas inteligências linguística e musical (Hargreaves, 1986), acrescentando que “a música e a linguagem humana podem ter evoluído de uma forma expressiva comum” (Gardner, 1997, citado por Correia, 2010, p. 134). Aliás, vários educadores, entre os quais Edwin Gordon, defendem a similaridade dos processos de aprendizagem musical e de aprendizagem da língua materna (Rodrigues & Rodrigues, 2003). Segundo Gordon (2000, citado por Castro, 2012, p. 91), “a exposição variada de música e linguagem falada contribuem para o desenvolvimento dos balbuceios que potencialarão a fala, o canto, a escrita e a leitura (musical e não musical), de uma forma mais desinibida e compreensível”. No pensamento de Swanwick (2003), a música pode ser concebida como “discurso, troca de ideias, expressão do pensamento e forma simbólica” (Correia, 2010, p. 136). Assim, servida por processos de ensino-aprendizagem e por metodologias alternativas, a linguagem pode ser potencializada por meio da utilização da linguagem musical (Correia, 2010).

Numa investigação recente acerca da ligação entre a música e a fala, descobriu-se que “o cérebro não faz grande diferença entre as duas: ambas são trabalhadas na mesma região” (Schaller, 2005, citado por Correia 2010, p. 135). Aliás, alguns estudos advindos da neurociência corroboram na identificação de semelhanças entre os caminhos neurobiológicos no processamento da linguagem e as percepções musicais (Correia, 2010; Muszkat, 2012) e “comprovam a integração cortical entre o processamento musical e linguístico” (Eugênio, Escalda, & Lemos, 2012, p. 997). Aliás, através do treino e da prática musical, é mesmo possível estimular a aquisição e o desenvolvimento da fala e aperfeiçoar as habilidades do processamento auditivo (Eugênio et al., 2012; Tan et al., 2010, p. 151).

Também no tratamento e prevenção de alguns distúrbios fonoaudiológicos², estudos revelam que a música pode ser um importante aliado, evidenciando que indivíduos com prática musical apresentam melhor desempenho em tarefas de leitura, vocabulário e sintaxe (Eugênio et al., 2012). Tanto a música quanto a linguagem

² Distúrbios da comunicação associados a perturbações nas funções auditiva, vestibular, cognitiva, orofaciais, na linguagem, na deglutição, na fala e na voz (Biz, 2010)

“respeitam regras sonoras e gramaticais hierárquicas”, assim a música pode facilitar a compreensão da língua e vice-versa (Eugênio et al., 2012, p. 999). No entanto, “entender o cérebro musical pode elucidar aspectos fundamentais da mente humana, da emergência da consciência a partir da emoção, da percepção implícita à consciência autorreflexiva” (Muszkat, 2012, p. 67).

Em praticamente todas as culturas do mundo, no campo da música, existe muita confusão entre talento e inteligência, fala-se em crianças com maiores aptidões, com bom ouvido para música ou com talento musical (Sloboda, 2007). Porém, Gardner (1983) sugere que todos os seres normais possuem todos os tipos de inteligência, ou seja, que “a inteligência musical é um traço compartilhado e mutável, isto é, um traço que todos possuem em um certo grau e que é passível de ser modificado” (Ilari, 2003, p. 12).

O certo é que a música constitui um estímulo importante para o desenvolvimento do cérebro da criança. Os sistemas do neurodesenvolvimento podem ser úteis para que o educador detete quais as facilidades e quais as dificuldades de cada aluno, em cada estágio de seu desenvolvimento. Como sugere Levine (2003, citado por Ilari, 2003) é importante que o educador seja capaz de reconhecer as particularidades de cada aluno, bem como os fatores que estão influenciando a sua aprendizagem.

Recentes descobertas nos campos da neurobiologia e da psicologia infantil, que procuram investigar os processos de desenvolvimento e a construção dos modelos mentais, promoveram a emancipação de teorias múltiplas acerca da importância dos estímulos e das experiências no desenvolvimento cognitivo humano. Tais avanços científicos têm obviamente influenciado a Educação Musical, e, sobretudo, a Educação Musical infantil (Ilari, Levek, & Vander Brook, 2004). Assim, como resultado dessas investigações, na busca das representações cognitivo-musicais e dos comportamentos que resultam dessas representações, acedendo aos registros internos e à compreensão da natureza do desenvolvimento musical, importantes contributos vêm sendo formulados (Barbosa, 2009).

A este respeito, destacam-se as perspectivas relativas ao processamento cerebral da aprendizagem - como o cérebro melhor aprende - e à organização cerebral das funções musicais. Há pelo menos 30 anos de estudos sobre a música, “conduzidos sob a ótica cognitiva e neurocientífica provendo compreensões teóricas do processamento cognitivo musical” (Navia, 2012, p. 358).

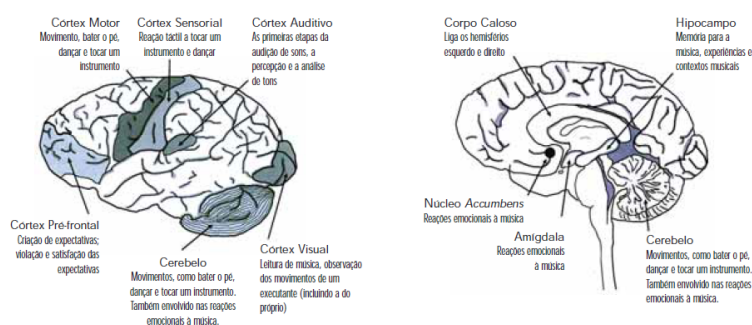
Na última década, houve uma grande expansão nos conhecimentos das bases neurobiológicas do processamento da música devido, em parte, às novas tecnologias de neuroimagem e chegou-se à conclusão que, enquanto nas pessoas sem treino musical as melodias são preferencialmente processadas no hemisfério direito, nos músicos “há uma transferência para o hemisfério cerebral esquerdo” (Muszkat, 2012, p. 68), ou seja, verifica-se uma mudança estrutural no cérebro que potencia outras funções, nomeadamente ao nível da linguagem verbal e não verbal, a nível cognitivo e emocional (Muszkat, 2012).

Com a grande expansão nos conhecimentos das bases neurobiológicas do processamento da música, chega-se à conclusão que as alterações fisiológicas são múltiplas afetando as funções neurovegetativas, nomeadamente ao nível “da frequência cardíaca, dos ritmos respiratórios, dos ritmos elétricos cerebrais, dos ciclos circadianos de sono-vigília, (...) produção de vários neurotransmissores ligados à recompensa e ao prazer e ao sistema de neuromodulação da dor” (Muszkat, 2012, p. 68).

A natureza das pesquisas, envolveram uma ampla gama de áreas cerebrais e permitiram revelar em tempo real o processamento do cérebro, tendo como objeto a perceção musical que considera as relações entre o cérebro e o processamento da altura e do tempo musical, estuda a memória, emoção, leitura, treino musical, e abrangem também o desenvolvimento, a aprendizagem, a atenção, a motricidade e a comunicação, ou seja, a generalidade das regiões cerebrais que conhecemos e praticamente todos os subsistemas neuronais (Navia, 2012; Sloboda, 2007; Levitin, 2007).

Segundo Jourdain (1998, citado por Navia, 2012, 362), “há um complexo paralelismo hierárquico de atividade cerebral expresso nas manifestações da performance musical que reúne sinergicamente movimento, compreensão musical, padrões visuais e, em planos cognitivos mais elevados, planeamento de ação de longo prazo”. De facto, “a música não apenas é processada no cérebro, mas afeta seu funcionamento” (Muszkat, 2012, p. 68). O treino musical aumenta o tamanho, a conectividade de várias áreas cerebrais como o corpo caloso, o cerebelo e o córtex motor, ativando vários circuitos neuronais, uma vez que a aprendizagem musical requer habilidades multimodais como a atenção e a memória (Muszkat, 2012).

Imagem 1 – Representação esquemática do cérebro musical



Adaptado de Levitin (2010, citado por Muszkat, 2012, p. 68)

Segundo Vygotsky (1991), as relações sociais são fundamentais no processo de desenvolvimento humano, destacando que "para estudar o desenvolvimento na criança, devemos começar com a compreensão da unidade dialética das duas linhas principais e distintas (a biológica e a cultural)" (Vygotsky, 1991, p. 80).

Para além do referido, mais ligado às funções neurológicas e ao desenvolvimento do cérebro, são reconhecidas as funções da música ao nível do desenvolvimento social.

Vanda Freire, na sua investigação no âmbito do seu doutoramento, apresenta, com base na categorização de Alan Merriam (1964, citado por Freire, 2010), as dez funções sociais da música: função de expressão emocional; função de prazer estético; função de divertimento; função de comunicação; função de representação simbólica; função de reação física; função de impor conformidade a normas sociais; função de validação das instituições sociais e de rituais religiosos; função de contribuição para a continuidade e estabilidade da cultura; função de contribuição para a integração da sociedade (Freire, 2010, p. 30).

Daqui se pode inferir “que a música está inserida na sociedade como um importante elemento cultural, que pode levar à transformação do ser humano, no âmbito individual, e a sociedade, no âmbito coletivo.” (Cruvinel, 2005, pp. 54–55), assumindo um papel de agente de cultura.

Ao referirmos a música no desenvolvimento da criança, não podemos deixar de referenciar algumas das teorias do desenvolvimento musical, nomeadamente os modelos teóricos desenvolvidos por Keith Swanwick³ (1937-), o Modelo C(L)A(S)P⁴ e

³ Estudioso das bases da psicologia, nomeadamente de Piaget, em cujos princípios desenvolvimentistas se baseia, desenvolveu a Teoria Espiral, conhecida teoria de desenvolvimento musical e cognitivo (Costa, 2010)

o Modelo Espiral (Amado, 1999, pp. 50–51; Costa, 2010, p. 36; França & Swanwick, 2002).

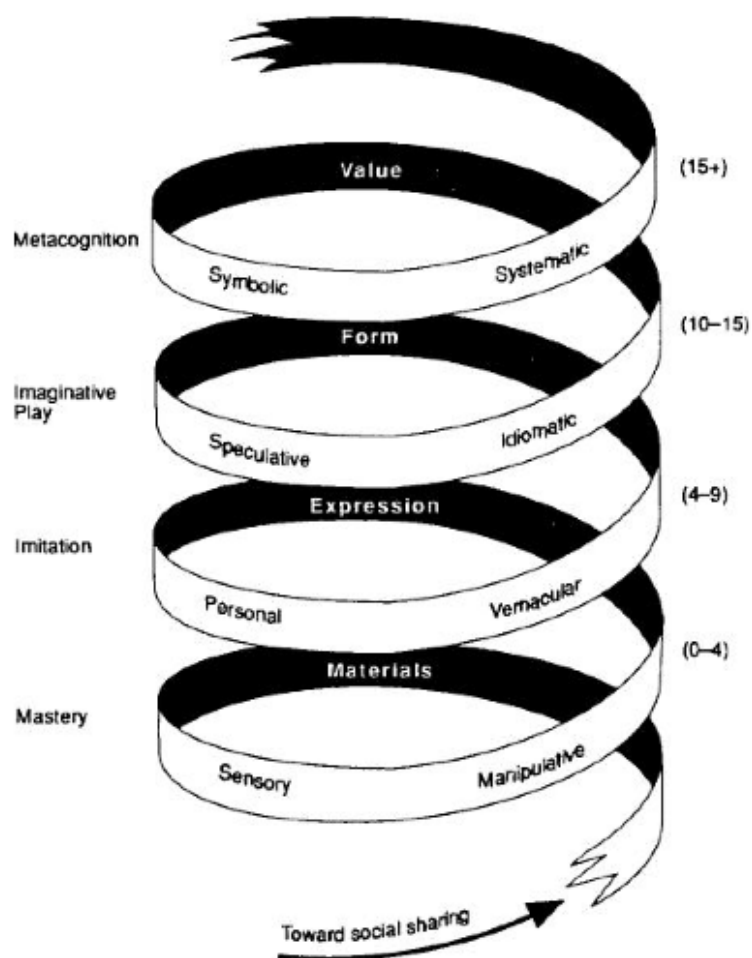
O primeiro modelo apresenta a *composição*, a *audição* e a *performance* (para além da *literatura* e da *aquisição de competências*) como atividades fundamentais no processo de aprendizagem musical (Amado, 1999, pp. 50–51; França & Swanwick, 2002). Só a interação de todos estes domínios poderão promover um desenvolvimento musical completo (Costa, 2010, p. 41), desenvolvimento esse definido por Swanwick e Tillman na sua teoria de desenvolvimento musical e cognitivo (Costa, 2010, p. 42).

Influenciado pelas ideias de Piaget sobre o desenvolvimento humano, Swanwick e Tillman (Hargreaves & Zimmerman, 1992) definiram um modelo de desenvolvimento em espiral com quatro estádios⁵ que se sucedem, partindo do intuitivo, sensorial para o lógico, simbólico (Fonterrada, 2008). No estádio de “mestria”, opera-se um desenvolvimento gradual do comportamento musical, do meramente sensorial para o manipulativo, de pura reação ao som para a capacidade de o produzir; na segunda etapa, de “imitação”, a criança passa da expressividade pessoal, descoordenada, para um primeiro domínio das convenções musicais, reproduzindo pequenas sequências melódicas e rítmicas; na fase do “jogo imaginativo”, verifica-se a mudança do especulativo para o idiomático, quando o pleno domínio das convenções musicais induz à experimentação, desviando-se dessas convenções; no estádio de “meta-cognição” passa a existir uma dimensão estética, estando a técnica ao serviço da expressividade, desenvolvendo novas formas comunicação musical (Gonçalves, 2010; Swanwick, 2001; Hargreaves & Zimmerman, 1992).

⁴ Alguns autores traduziram o modelo C(L)A(S)P por modelo (T)EC(L)A (Miletto et al., 2004, p. 2; Stiff, 2009, p. 27). Num artigo de 2002, o próprio autor defende a preservação da nomenclatura C(L)A(S)P (França & Swanwick, 2002).

⁵ Os estádios serão, sequencialmente, traduzidas como *mestria*, *imitação*, *jogo imaginativo* e *meta-cognição*.

Imagem 2 – Modelo espiral de Swanwick e Tillman



(Hargreaves & Zimmerman, 1992, p. 380)

2. O ensino da música e organização curricular

A linguagem musical, incluída na prática escolar, vem sendo cada vez mais estudada e analisada, pois, com diferentes tendências e enfoques, representa uma excelente motivação inserida na prática pedagógica das escolas. De facto, mantendo uma forte ligação com o carácter lúdico, enquanto atividade dotada de um significado social, a música no quotidiano educativo significa ampliar a variedade de linguagens, abrir espaços para a diversidade de oportunidades e permitir a descoberta de novos caminhos de aprendizagem (Fernandes, 2011). Através da música, a criança aprende a ouvir e a estabelecer respostas.

O ponto de partida é a descoberta do próprio corpo, um corpo em movimento na procura do domínio e da segurança dos movimentos que possibilitarão a prontidão e a precisão das respostas rítmicas (Willems, 1984). Do ponto de vista pedagógico, as músicas são consideradas completas, para além de exercitar o corpo das crianças, desenvolvem o raciocínio e a memória, estimulam o gosto pelo canto. Requerendo uma percepção auditivo-motora, associando o ritmo ao movimento, percebendo o ritmo musical e estimulando respostas prontas, a música contribui para tornar mais alegre e favorável o ambiente educativo da aprendizagem. A atmosfera de aula mais receptiva oferece um efeito calmante, reduz a tensão em momentos de avaliação e proporciona uma alegria essencial ao contexto educativo (Barros, 2011). A atividade lúdica constitui o aspeto mais autêntico do comportamento da criança, ao brincar, a criança harmoniza as suas necessidades vitais, dando razão a impulsos que a permitem desenvolver-se como ser pleno numa existência singular (Correia, 2010).

Segundo Torres (1998, citado por Ferreira, 2012), as canções e as danças permitem realizar jogos na sala de aula, desenvolver a coordenação motora e o relacionamento social. Através destas, “também resgata a cultura e ajuda na construção do conhecimento significativo” (Góes, 2009, p. 44), pois, uma vez que a criança passa a identificar e valorizar o património musical (Ferreira, 2012), também é possível adquirir uma cultura geral, não podendo “ser substituída por outra forma de conhecimento” (Góes, 2009, p. 46).

Ajudando o ser humano a expressar com mais facilidade suas emoções e sentimentos, a música contribui para a formação e o desenvolvimento da personalidade

da criança, para a sua ampliação cultural, para o enriquecimento da inteligência e a evolução da sensibilidade musical (Góes, 2009).

De facto, para além de ter valor em si mesmo, a aprendizagem musical também exerce uma segunda função, que é o ensino e a aprendizagem de conceitos, ideias, formas de socialização e cultura, sempre através das atividades musicais (Ilari, 2003). Por outras palavras, “a música, com seu caráter e natureza interdisciplinar, pode se transformar em instrumento metodológico e didático-pedagógico de grande utilidade” (Correia, 2010, p. 131), fomentando uma articulação multidisciplinar transversal.

O professor pode selecionar músicas que falem do conteúdo a ser trabalhado na respetiva área tornando as aulas mais dinâmicas e atrativas. Nesta perspetiva, ao inserir-se a música na prática diária do contexto educativo, tornando-se um “importante elemento auxiliador no processo de aprendizagem” (Góes, 2009, p. 27), contribui para o desenvolvimento pleno da criança. Algumas das considerações anteriormente referidas acerca do papel da música no desenvolvimento do indivíduo e na educação encontram eco na legislação vigente e nas orientações acerca das práticas educativas.

Consideremos, antes de mais, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁶, que, logo no artigo 1.º, aponta como propósito uma ação formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, que seja capaz de contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, preparando os alunos para uma reflexão sobre os valores estéticos, promovendo a educação artística, nomeadamente a expressão musical .

Desta primeira análise à LBSE conclui-se que o ensino em Portugal deverá considerar o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, nomeadamente ao nível da expressão musical. Aliás, dando cumprimento a este princípio, a tutela contempla como componente do currículo a área de Expressões, reforçando a sua identidade disciplinar (Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho). Ora, de acordo com o Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura⁷, tal consecução, ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, parece ter como ponto crítico a formação dos professores (Silva, 2000, p. 17). O referido relatório aponta para a importância do domínio de competências artísticas por parte dos docentes, realçando a necessidade de valorizar esta vertente ao nível da formação inicial de professores, onde

⁶ LBSE – Lei fundamental que orienta e regula o sistema educativo português

⁷ Grupo criado por despacho conjunto n.º 296/97, de 19 de agosto, dos Ministros da Educação e da Cultura, que visava a preparação de medidas de interligação entre o ensino artística e a cultura.

o número de horas de formação “é claramente insuficiente” (Silva, 2000, p. 19), e sugere a definição de um perfil profissional que valorize as competências artísticas (Silva, 2000, p. 17). Aliás, esta proposta foi reforçada, em 2004, por novo relatório de um grupo de trabalho dos Ministérios da Educação e da Cultura focando, também, a importância da formação contínua (Xavier, 2004, p. 13). Este grupo de trabalho realça o papel central das universidades, quer ao nível da formação inicial como ao nível da formação contínua, recomendando “o incremento de diferentes modos de relação com as universidade que (...) possibilitem a emergência de projetos em que a colaboração de professores com investigadores seja uma realidade reconhecida institucionalmente e, como tal, valorizada em termos de carreira” (Xavier, 2004, p. 35), não sendo claro que estas recomendações tenham sido consideradas.

Aliás, apesar destes relatórios já terem sido realizados há vários anos (o primeiro citado tem mais de uma década), estranha-se o facto de, nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos de Bragança e do Porto, os Mestrados em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino do 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico não integrarem no seu plano de estudos qualquer unidade curricular da área das Expressões.⁸ O relatório de 2000 já identificava as expressões como sendo as franjas do currículo na formação de professores, apontando a necessidade de a tutela estipular percentagem mínima de horas curriculares para as expressões (Silva, 2000, p. 20).

Tal situação terá conduzido para uma certa tendência de subvalorização de facto das Expressões como valências menores face ao ler, escrever e contar (Silva, 2000, p. 22). Para resolução desta tendência, o relatório apontava para a importância de definir, explicitamente, uma carga horária semanal para “a aprendizagem pela prática dessas expressões” (Silva, 2000, p. 22), o que ainda não está explícito na mais recente revisão da estrutura curricular⁹, apesar de afirmar, no artigo 8.º, que as matrizes curriculares integram “Carga horária semanal mínima de cada uma das disciplinas”. O referido diploma inclui expressões como área disciplinar de frequência obrigatória. Não deixa, porém, de ser curioso o facto de o Ministério da Educação e Ciência apenas ter implementado as metas de aprendizagem do 1.º Ciclo do Ensino Básico para Português, Matemática e Estudo do Meio e não as ter definido para expressões, o que evidencia, por parte da tutela, alguma subvalorização dessa área disciplinar de frequência

⁸ Foram analisados os planos de estudo dos referidos cursos disponibilizados online nos sítios das instituições mencionadas.

⁹ Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, anexo I

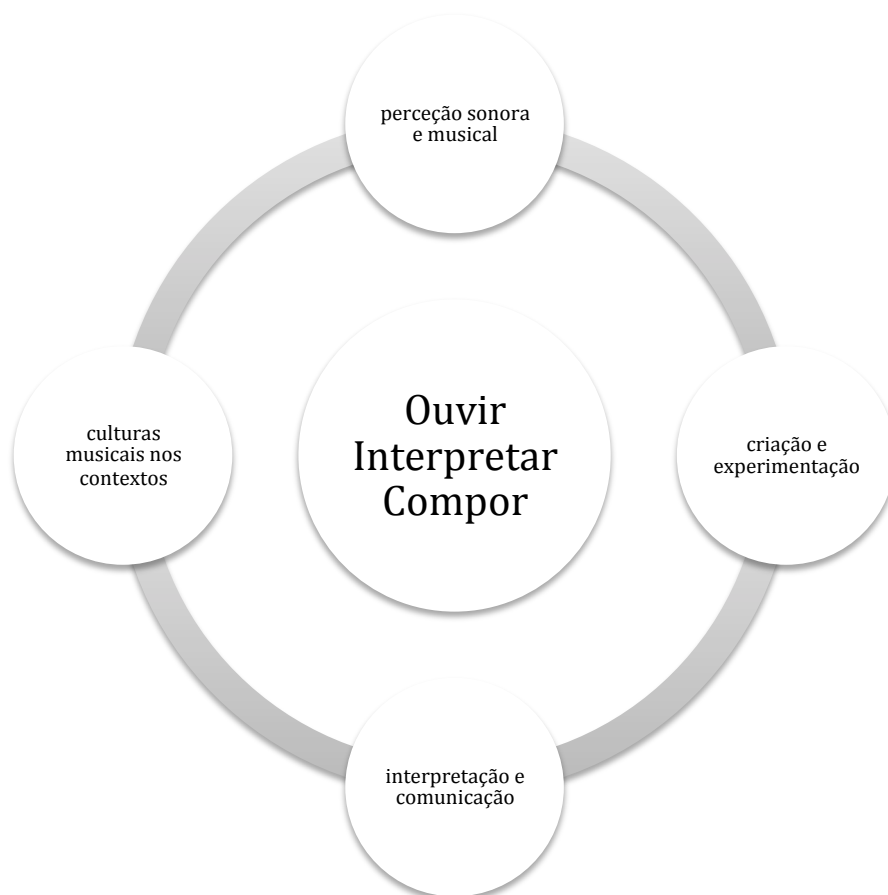
obrigatória. Apesar deste certo ostracismo, e de acordo com o art.º 26.º do Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, a avaliação sumativa interna da área curricular de expressões deve ser materializada de forma descritiva, pelo que não poderá ser deixada de parte.

Feita uma leitura do referido Decreto-Lei, verifica-se que, no sentido de minimizar algumas das dificuldades anteriormente referidas, a tutela tem evidenciado a possibilidade de coadjuvação para a área das Expressões, atribuindo aos órgãos de administração e gestão a tarefa de gerir e aplicar o currículo. Em última análise, caberá ao diretor de escola definir o número mínimo de horas de cada uma das áreas curriculares, competindo-lhe atribuir coadjuvação. Contudo, segundo o art.º 21.º, n.º 2, alínea b), a consecução do currículo, nomeadamente nas expressões, compete ao titular de turma, podendo ter um regime de coadjuvação ou colaboração com professores de outros ciclos dessas áreas, não podendo ser delegada a tarefa para as atividades de enriquecimento do currículo que, como o próprio nome indica e é referido no art.º 14.º, não são curriculares mas de enriquecimento, tendo carácter facultativo.

Conscientes dos problemas anteriormente enunciados, o Ministério da Educação e a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) lançaram orientações para a leção da expressão musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2004; Vasconcelos, 2006), evidenciando a importância do canto, primeiro instrumento a explorar, como “a base da expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo” (Ministério da Educação, 2004, p. 67), interligando-se com o corpo e o movimento (Vasconcelos, 2006, p. 5).

O processo de ensino/aprendizagem da música no Ensino Básico deverá centrar-se em três eixos essenciais – *audição, interpretação e composição* (Vasconcelos, 2006, p. 4; França & Swanwick, 2002; Ministério da Educação, 2001a, 2001b; Amado, 1999, p. 50) – à volta dos quais se definem quatro organizadores da aprendizagem: *percepção sonora e musical, interpretação e comunicação, criação e experimentação musical e culturas musicais nos contextos* (Vasconcelos, 2006, p. 7; Ministério da Educação, 2001a, p. 6, 2001b, p. 170).

Imagem 3 – Processo de ensino/aprendizagem da música



(Ministério da Educação, 2001b, p. 170)

Para concretização desta organização da aprendizagem, são apresentadas diferentes orientações metodológicas que visam o desenvolvimento da literacia musical pela apropriação de saberes diferenciados (Vasconcelos, 2006):¹⁰

- *Audição* – elemento fundamental da aprendizagem musical. Deverá incidir em diferentes fontes sonoras e instrumentos, estruturas e tipos de música diversificados.
- *Prática vocal* – elemento central da aprendizagem musical no 1.º Ciclo. A voz, primeiro e principal instrumento musical, deve ser explorada de diferentes modos, valorizando, progressivamente, a afinação, a dicção, o fraseado e a expressividade, recorrendo a repertório diversificado.

¹⁰ São, aqui, reproduzidas as orientações metodológicas de Vasconcelos (Vasconcelos, 2006, p. 10).

- *Prática instrumental* – o contacto com instrumentos diversificados e adequados ao desenvolvimento da criança deve processar-se de forma gradual, explorando-os como fonte sonora, apropriando-se da técnica de execução, promovendo uma prática de conjunto.
- *Movimento corporal* – a expressão corporal, ajustada ao desenvolvimento físico-motor, revela-se essencial à aprendizagem e interpretação musical, vivenciando diferentes estilos e culturas musicais, adquirindo conceitos como pulsação, ritmo, estrutura e desenvolvendo a memória musical.
- *Experimentação, improvisação e composição* – contribui para um desenvolvimento musical mais autónomo, a apreensão princípios composicionais, a exploração dos sons e a criatividade.
- *Relação com outras áreas do saber* – o desenvolvimento musical pode contribuir para um desenvolvimento global do aluno, interagindo com diferentes áreas do saber, cujos conteúdos e saberes podem ser trabalhados musicalmente, nomeadamente com as tecnologias de informação e comunicação.

Ao nível do 2.º Ciclo do Ensino Básico, as orientações governamentais vão no sentido de um desenvolvimento em espiral, seguindo o modelo de espiral de conceitos do Manhattanville Music Curriculum Program (MMCP)¹¹ que considera os domínios timbre, dinâmica, ritmo, altura e forma em doze níveis, etapas de aprendizagem que se relacionam (Ministério da Educação, 1991a, p. 221).

Na linha do modelo C(L)A(S)P, o Ministério da Educação apresenta como áreas fundamentais para o ensino da música (Ministério da Educação, 2001b):

- *composição*, como “forma de invenção musical, incluindo a improvisação, (...) através de processos de relação e seleção de sons os quais envolvem intencionalidade” (Ministério da Educação, 1991a, p. 225).

¹¹ MMCP é um método alternativo de Educação Musical criado em 1965 que coloca o aluno no centro da descoberta musical, apresentando um currículo em espiral.

- *audição*, “a escuta musical activa e participante, sendo a compreensão estética uma parte integrante dessa experiência” (Ministério da Educação, 1991a, p. 225).
- *interpretação*, “a execução de qualquer obra musical, num processo interactivo, em que a escuta de si e do outro é um elemento fundamental” (Ministério da Educação, 1991a, p. 225).

O 3.º Ciclo do Ensino Básico é, neste contexto, o parente pobre no que ao ensino das Expressões diz respeito, nomeadamente ao nível da Educação Musical. O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, no art.º 11.º, opera um grande corte na Educação Musical, terminando com qualquer possibilidade de opção para os alunos do 9.º ano de escolaridade. Por outro lado, nos 7.º e 8.º anos de escolaridade, essa possibilidade está dependente da oferta, por parte dos estabelecimentos de ensino, de uma disciplina da área artística. As escolas terão de indicar apenas uma disciplina da área artística ou tecnológica a partilhar o tempo com a disciplina de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). A este nível, o regime adotado pelas escolas é muito diverso: algumas, como foi o caso da EBI de Pedome, onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, dividem cada turma em dois grupos que, durante metade do ano letivo, terão durante noventa minutos semanais TIC e oferta de escola, invertendo os grupos na segunda metade do ano; outras, mantendo esta divisão em dois grupos, atribuem quarenta e cinco minutos semanais a cada uma das disciplinas; outras, ainda, colocam uma turma inteira a ter noventa minutos de TIC durante metade do ano, tendo essa turma oferta de escola na outra metade.

Esta disparidade causa sérias divergências no currículo dos alunos. Pode dar-se o caso de um aluno, por trocar de estabelecimento de ensino a meio de um ano letivo ou na transição do 7.º para o 8.º ano de escolaridade, deparar-se com uma oferta de escola completamente diferente daquela que frequentara no período anterior, independentemente das bases que possua para a nova oferta de escola a encontrar no novo estabelecimento de ensino.

Ainda antes da promulgação do referido Decreto-Lei, a Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM) emitiu um parecer onde refutava as opções do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente apontando os maus exemplos de países onde foi seguido o caminho agora traçado, “sendo bem notória a preocupação de professores e de outros especialistas com o desequilíbrio na formação global das crianças provocado

involuntariamente” (APEM, 2012, p. 2) por essas decisões que, curiosamente, contrariam as declarações de intenções dos dirigentes políticos nos documentos de política educativa, sendo de destacar o facto de os países melhores classificados pela OCDE incluírem música como disciplina obrigatória nos seus currículos dos 6 aos 15 anos (APEM, 2012).

Nesta linha de pensamento, a APEM acrescentava: “Acreditamos no valor da arte como uma das formas de afirmação e composição da condição humana e como tal parte do coração do currículo e da ontologia de qualquer projeto educativo”, citando Xaxier e Nadal (1998, citado por APEM, 2012, p. 5), não deixando de apresentar diversas práticas educativas de sucesso ligadas diretamente à música.

Seguindo os quatro organizadores de aprendizagem anteriormente referidos, as orientações para o ensino da Música no 3.º Ciclo do Ensino Básico, indicam onze módulos temático cuja gestão da sua lecionação compete aos docentes, articulando-os da forma que entender como mais vantajosa para o seu contexto educativo.

3. Estilos educativos docentes – transposição do modelo de Baumrind

Diana Baumrind, nas suas investigações com alunos do ensino pré-escolar (1967), do ensino primário (1978) e adolescentes (1991), identificou duas dimensões parentais na relação com os filhos – *responsividade* e *exigência*¹² – que lhe permitiram definir um modelo de estilos parentais, classificados como *autoritativo*, *autoritário* e *permissivo* (Gonçalves, 2013; Pellerin, 2005).

Com base no modelo de Baumrind e nas suas dimensões, Maccoby & Martin (citado por Pellerin, 2005) avançaram para uma tipologia que define quatro estilos conforme a tabela que se segue:

Tabela 1 – Tipologia de Estilos Parentais

		Exigência	
		Alta	Baixa
Responsividade	Alta	Autoritativo	Permissivo
	Baixa	Autoritário	Indiferente

Tipologia dos estilos parentais de Maccoby & Martin (1983, citado por Pellerin, 2005, p. 286)

O modelo de análise de estilos parentais apresentado tem sido, frequentemente, transposto para o campo da relação educativa (Batista & Weber, 2012; Cerqueira, 2012; Kiuru et al., 2012; Ertesvåg, 2011a, 2011b; Patias, Blanco, & Abaid, 2009; Santrock, 2009; Walker, 2008, 2009; Pellerin, 2005), servindo para caracterizar não só o estilo de escola (Pellerin, 2005, p. 292), mas também os estilos docentes (Walker, 2008), com a autoidentificação dos próprios professores (Patias et al., 2009). O estilo de interação de docentes pode ser definido como o conjunto de atitudes, comportamentos e expressões

¹² Termos originais *responsivness* e *demandingness*, por vezes referidos como responsividade, afeição ou calor humano, o primeiro, e exigência ou controlo, o segundo (A. T. S. Gonçalves, 2013, p. 18; Kiuru et al., 2012, p. 801; Ertesvåg, 2011a, p. 51; Pellerin, 2005, p. 285).

não verbais que caracterizam a natureza das interações professor-aluno (Kiuru et al., 2012, p. 801).

Segundo Batista e Weber (2012, p. 301), este modelo “é semelhante à tipologia sociológica das lideranças de grupo”. Alguns estudos estabelecem como principais estilos de liderança os estilos *democrático*, *autoritário* e *laissez-faire*¹³ (Batista & Weber, 2012; Cerqueira, 2012). Ora, em contexto de sala de aula, a liderança do grupo é papel do professor. Seguindo, então, o modelo sociológico transposto para a sala de aula, teremos os estilos de professor *indulgente*, *indiferente*, *autoritário* e *democrático* (Cerqueira, 2012; Ertesvåg, 2011a, p. 51) que encontram paralelo, seguindo o modelo parental, com o professor *permissivo*, *negligente*, *autoritário*, *autoritativo* (Batista & Weber, 2012; Ertesvåg, 2011a, p. 51).

O primeiro, *indulgente*, *permissivo* ou *laissez-faire* (Cerqueira, 2012), caracteriza-se pela pouca *exigência* e pouco *controle* dos alunos. Proporciona “significativa liberdade aos alunos, oferecendo uma orientação mínima” (Aires, 2010 citado por Cerqueira, 2012, p. 22). Verifica-se uma tendência para a valorização da opinião dos alunos, deixando a autoridade de lado. Sendo responsivo, mantendo um certo nível de afetividade, o professor *permissivo* não é exigente no cumprimento das regras e na definição de limites. Segundo alguns estudos (White e Lippitt, 1969 citado por Batista & Weber, 2012), a completa liberdade dada a grupos de alunos redundava em menos trabalho e de pior qualidade.

No estilo indiferente, negligente, o professor manifesta baixa *responsividade* e baixo *controle*. Trata-se do professor que apenas ministra “a aula expondo os conteúdos propostos, sem atender às necessidades e dúvidas das crianças” (Batista & Weber, 2012, p. 304). Verifica-se “pouca disciplina nestas turmas porque faltam competências, confiança e/ou coragens ao professor, os alunos sentem a atitude indiferente do professor pelo que eles próprios não se empenham” (Oliveira, 2007 citado por Cerqueira, 2012, p. 24), refletindo-se na consecução de baixas aprendizagens.

Por seu lado, o estilo *autoritário* gere a sala de aula de forma restritiva e punitiva (Novo, 2012; Santrock, 2009). O professor não admite a interrupção da aula, limitando as interações verbais à sua vontade, impõe “uma disciplina forte e espera ser prontamente obedecido, quando tal não acontece o castigo é imediato, por vezes, resultando numa visita à direção da escola” (Lopes, 2009 citado por Cerqueira, 2012, p.

¹³ Expressão francesa, do liberalismo económico, que significa *deixem fazer*.

23). As decisões são da sua exclusiva responsabilidade, fazendo prevalecer “valores instrumentais, como o respeito pela autoridade, pelo trabalho, pela ordem e as tradições” (Novo, 2012, p. 4) reduzindo a autonomia dos alunos.

O docente *persuasivo/democrático* (Cerqueira, 2012), *autoritativo* combina *responsividade* com *exigência*, *calor humano* e *controle* (Ertesvåg, 2011b). Tem consciência de que a dimensão humana e relacional é essencial no processo de ensino/aprendizagem (Ribeiro, 2010), valorizando, por isso, a afetividade, o diálogo e a participação, conciliando a razão e o poder para a consecução dos seus objetivos (Ertesvåg, 2011a). Reconhece ao aluno os seus direitos e os seus interesses (Novo, 2012) sem, no entanto, deixar de apresentar, de forma clara, a *exigência* do cumprimento das regras (Batista & Weber, 2012). Tendencialmente, as abordagens são positivas, valorizando o aluno, e, quando negativas, fá-lo de forma assertiva.

“Propiciam atividades que estimulam o aspecto físico, cognitivo, afetivo e social da criança, de forma afetiva, em um ambiente agradável e acolhedor de aprendizagem nas mais diversas situações, mantendo-se claros e coerentes em relação aos limites e regras da escola e da sala.”

(Batista & Weber, 2012, p. 304)

O professor estimula o pensar e agir autónomos de cada aluno, promovendo a autoconfiança e a autoestima, valorizando as interações verbais, numa saudável interação com os outros, (Santrock, 2009). Existem algumas evidências que sugerem um ensino de estilo de ensino *autoritativo*, interpessoal, com alta *responsividade* e alta *exigência*, está ligado a níveis de realização académica mais elevados (Kiuru et al., 2012; Walker, 2008), havendo vários estudos que enfatizam a importância do professor *autoritativo* na relação professor-aluno (Kiuru et al., 2012, p. 802; Ertesvåg, 2011a, p. 51, 2011b).

Síntese

Neste enquadramento teórico e conceptual, procurou-se traçar os fundamentos das experiências de ensino/aprendizagem vivenciadas ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, que serão, posteriormente, apresentadas, concretizando, assim o propósito previamente estabelecido.

De uma forma breve, foi apresentada a grande importância que a música tem no desenvolvimento dos indivíduos, nas suas mais diversas dimensões, mas também da sua importância na relação dos indivíduos entre si, como membros de uma sociedade muito heterogénea, onde a preservação do património cultural, que faz parte da singularidade de cada indivíduo, é um fator de transmissão de cultura.

O professor de Expressão /Educação Musical, seguindo os princípios pedagógicos mais relevantes da área do ensino da música, que são o suporte teórico de grande parte da legislação de política educativo, terá que ser um professor capaz de motivar os alunos para viverem experiências de aprendizagem significativas, envolvendo-os como parte desse processo de descoberta de si mesmos e do mundo que os rodeia. Na devida articulação entre *responsividade* e *exigência*, os alunos encontrarão no professor de Educação Musical um parceiro para a descoberta da música.

CAPÍTULO 2 – PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

Introdução

No presente capítulo será apresentada uma caracterização da Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, que decorreu no Agrupamento de Escolas de Pedome.

Inicialmente, proceder-se-á a uma breve contextualização e caracterização do Agrupamento de Escolas de Pedome, seguidas de uma caracterização das escolas EB 1 de Campa – Castelões, onde decorreu a PES no 1.º Ciclo, e EBI de Pedome, onde decorreu a PES nos 2.º e 3.º Ciclos. Estas caracterizações tiveram como base a observação direta e a análise de alguns documentos disponibilizados pela escola, como por exemplo o Projeto Curricular – Projeto TEIP¹⁴.

Serão apresentados os contextos educativos em que a PES decorreu, com um análise sintética das fichas de caracterização socioeconómica, bem como a apresentação de alguns dados característicos de cada turma recolhidos na fase de observação dos contextos educativos e na análise de documentos disponibilizados pelos docentes, como o projeto curricular de turma.

Por fim, serão expostas as experiências de ensino/aprendizagem vivenciadas em cada um dos ciclos de ensino, procurando-se apresentar uma fundamentação teórica e conceptual justificativa dessas práticas, considerando autores de referência pedagógica e pedagógico-musical, tais como David Ausubel, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Paulo Freire, Keith Swanwick, Jacques Dalcroze, Edgar Willems, Carl Orff e Edwin Gordon, bem como o quadro legislativo em vigor.

¹⁴ O Projeto Educativo da EBI de Pedome é, em simultâneo, o Projeto do contrato ao abrigo do Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária

1. Caracterização do Agrupamento de Escolas de Pedome

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no Agrupamento de Escolas de Pedome, com maior incidência na Escola Básica Integrada de Pedome (EBI de Pedome), nos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, e na Escola Básica 1 de Campa – Castelões, no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Agrupamento de Escolas de Pedome, sito no Concelho de Vila Nova de Famalicão, Distrito de Braga, é composto por dezasseis unidades educativas, das quais cinco são de educação pré-escolar, seis são escolas básicas do 1.º Ciclo, quatro escolas básicas do 1.º Ciclo e educação pré-escolar e uma escola básica integrada, com 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, sendo esta a sede de agrupamento. No ano letivo 2012/2013, é composto por 1641 alunos desde o ensino pré-escolar (155 alunos) até ao 3.º Ciclo (247 alunos), passando pelos 1.º (987 alunos) e 2.º Ciclos (133), incluindo 15 alunos de uma turma de um Curso de Educação e Formação (CEF). Tem um corpo docente de 173 professores, estruturados em 6 departamentos (Educação Pré-Escolar, Primeiro Ciclo, Ciências Exatas, Ciências Sociais e Humanas, Línguas, Expressões), 6 técnicos especializados, dois deles responsáveis pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAP – 1 psicólogo e 1 educóloga) e 80 membros do pessoal não docente, considerando técnicos superiores, assistentes técnicos e assistentes operacionais, tendo um rácio de cerca de um professor por cada 11 alunos e de um funcionário por cada 20 alunos. A escola sede de Agrupamento, edificada em 2005 e sita em Pedome, beneficia de boas infraestruturas para a prática educativa, integrando os 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, embora comece a apresentar alguns constrangimentos ao nível da sua lotação, e é onde se encontram o órgão de gestão e os serviços administrativos. Os acessos à escola são de boa qualidade, situando-se próxima da autoestrada A7 e da Via Intermunicipal Joane-Vizela. Possui parque de estacionamento exterior.

Desde o ano letivo 2009/2010, o Agrupamento integra o Programa TEIP II. Esta inserção resulta da contextualização do agrupamento, no Vale do Ave, fortemente ligado à indústria têxtil, construção civil e restauração, cuja situação de crise económica levanta vários problemas aos agregados familiares dos alunos. Tal situação reflete-se no número de alunos que beneficiam de apoio por parte da Ação Social Escolar, que, no ano letivo de 2010/2011, era de 54,9%, dos quais 29% beneficiavam de escalão A. No presente ano letivo, embora não haja números oficiais, até em virtude de continuarem a

chegar pedidos de apoio, o número alterou-se significativamente, havendo cerca de 75% dos alunos a usufruírem de escalão, segundo informação oral da coordenadora do Projeto TEIP e dos serviços de Administração Escolar. O contexto socioeconómico reflete-se no rendimento escolar dos alunos, num certo alheamento dos encarregados de educação à escola, um desinteresse pelo percurso escolar dos alunos e a ocupação dos tempos livres dos alunos sem a supervisão de adultos, o que potencia a assunção de comportamentos de risco, como o consumo de álcool, drogas e a prática sexual prematura.

O Projeto TEIP teve, na sua génese, a intenção melhorar o rendimento escolar dos alunos, prevenir comportamentos de risco, trazendo a comunidade para a escola e levando a escola à comunidade, envolvendo encarregados de educação, associações da sociedade civil, empresas e a comunidade em geral. Foram criados diversos clubes de forma a envolver mais os alunos na vida da escola, atraindo-os para outras áreas de interesse: desporto escolar, clube de xadrez, clube de guitarra, clube de dança, clube de teatro, clube de cidadania, clube de rádio, clube de ciências.

Durante o presente ano letivo, visando uma maior autonomização da escola, procedeu-se à assinatura de um contrato de autonomia com o Ministério da Educação e Ciência para o ano de 2013/2014, estando, também, a decorrer a revisão do Regulamento Interno, em virtude das alterações ao estatuto do aluno.

1.1. Escola Básica 1 de Campa – Castelões

A EB 1 de Campa, onde decorreu a PES no 1.º Ciclo, fica localizada na Rua da Campa, na freguesia de Castelões, do Conselho de Vila Nova de Famalicão.

O edifício corresponde a uma escola do Plano dos Centenários, de dois pisos, contendo duas em cada piso, num total de quatro salas de aula.

Imagem 4 – Fotografia da frente da EB 1 de Campa – Castelões

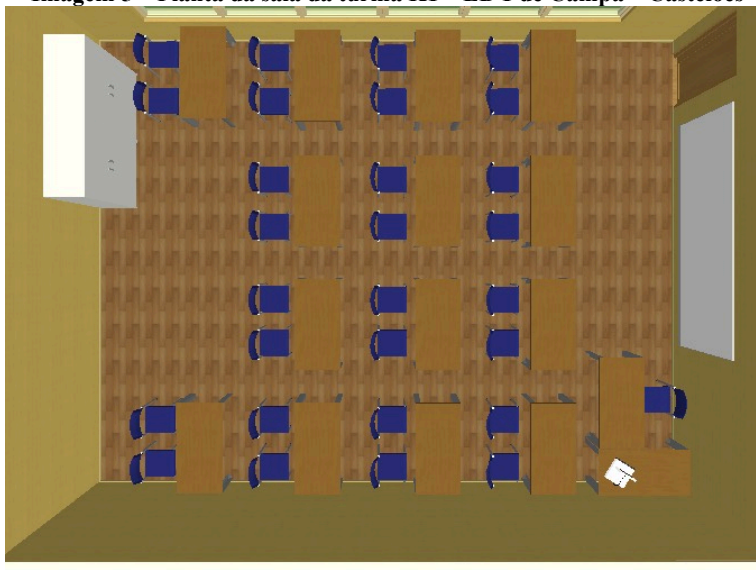


Possui um amplo recreio em terra e um terraço coberto. Contém, ainda, uma sala multiusos num edifício anexo, onde chegaram a ter lugar algumas aulas da PES. Os W.C. estão divididos para utilização de adultos e de alunos, distinguindo-se os destinados ao sexo masculino e sexo ao feminino pela existência de uma placa identificativa. Detém, ainda, uma pequena sala destinada aos docentes.

Neste edifício encontram-se 4 turmas, correspondendo cada uma a um dos quatro anos do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

A sala de aula da turma K1, na qual decorreu a PES, é de boas dimensões, contendo catorze mesas de dois lugares destinadas aos alunos e duas mesas destinadas à docente. Goza, ainda, de dois armários de apoio, onde são guardados alguns materiais destinados às atividades letivas.

Imagem 5 – Planta da sala da turma K1 – EB 1 de Campa – Castelões



1.2. Escola Básica Integrada de Pedome

A EBI de Pedome localiza-se na Avenida de S. Pedro, 956, na freguesia de Pedome, sendo a sede do Agrupamento de Escolas de Pedome.

O edifício da EBI de Pedome foi inaugurado em setembro de 2005, com início das atividades no ano letivo 2005/2006.

Imagem 6 – Fotografia da entrada da EBI de Pedome



A escola possui boas instalações. Para além das vinte e cinco salas de aulas, uma das quais dedicada às aulas de Educação Musical e música, possui alguns gabinetes de apoio, nomeadamente o Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF), o gabinete médico e de apoio ao Plano da Saúde, o gabinete dos diretores de turma e o gabinete de atendimento aos encarregados de educação. Possui, ainda, uma sala de reuniões anexa ao gabinete da direção. Detém um pavilhão, com um campo multidesportos e um ginásio, para além de um parque de jogos exterior. Goza, ainda, da existência de um auditório onde se realizam algumas atividades, nomeadamente o concurso de flautas.

No presente ano letivo conta com pouco mais de 400 alunos, desde o 1.º ano até ao 9.º ano, incluindo uma turma de um Curso de Educação e Formação (CEF) de Apoio à Família e à Comunidade.

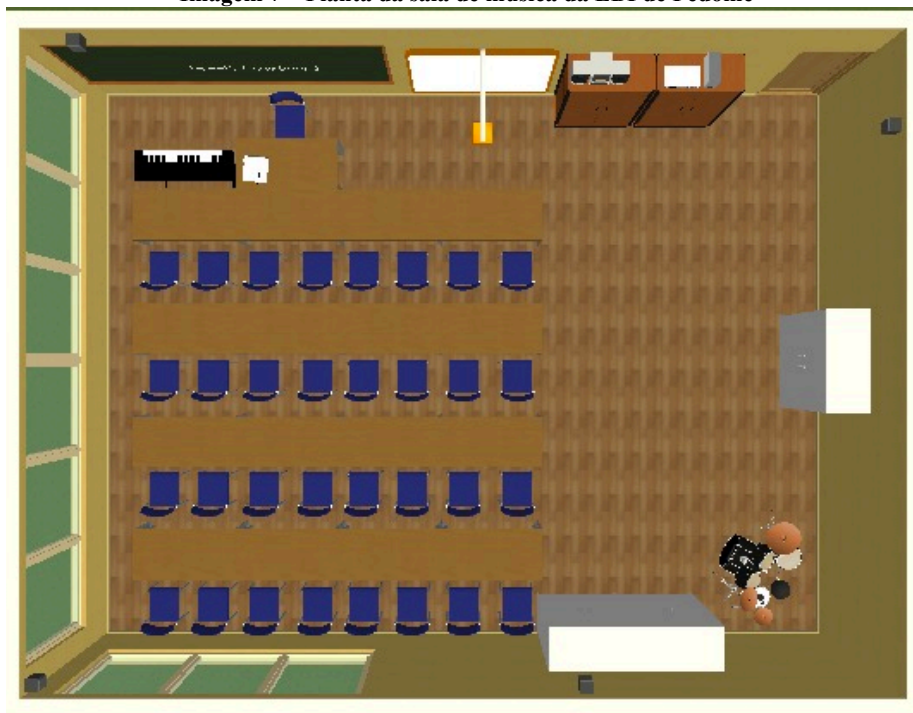
Como sede do Agrupamento, nela se situam os Serviços Administrativos e os Serviços de Gestão e Administração Escolar.

1.2.1. A música na escola

A música, ao longo dos últimos anos, vem sendo valorizada pelas estruturas de gestão. Houve grandes investimentos em material, procurando apresentar uma oferta diversificada de oportunidades e de experiências ao nível da música. Existem variadas atividades ligadas à música, como o clube de guitarra, o clube de dança, a banda 5HT, o grupo de bombos, direcionado para os alunos do ensino especial, o festival da canção LUSOVOX, que promove o canto de música portuguesa, o clube de rádio.

Para além desta oferta extracurricular, a escola tem optado pela música no 3.º Ciclo do Ensino Básico, até em detrimento de outras ofertas. Refira-se que, apesar de não existirem docentes do quadro de escola da área da música, esta opção pela música, tanto a nível curricular como extracurricular, é “marca” do órgão de gestão, em resultado do grande envolvimento dos alunos nos projetos musicais da escola. A título de exemplo, refira-se a opção de mudança da sala de Educação Musical para um espaço novo, com o dobro da área da anterior sala de Educação Musical e com uma iluminação natural de maior qualidade, resultante de um grande número de janelas com diferente orientação solar.

Imagem 7 – Planta da sala de música da EBI de Pedome



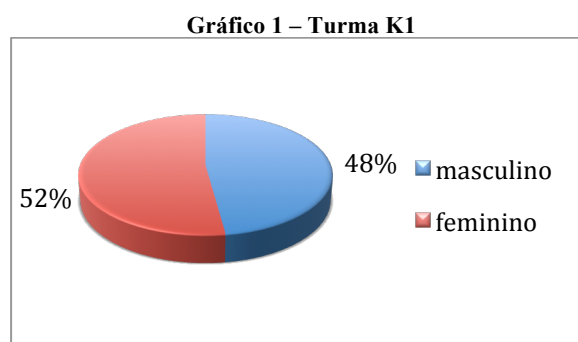
Tal opção resulta, também, da diversidade de instrumentos musicais que se podem encontrar na sala de aula, como pandeiretas, tamborins, bongós, tambores, timbale, bateria, guitarras clássicas, guitarra elétrica, baixo elétrico, cavaquinhos, triângulos, guizeiras, clavas, maracas, caixas chinesas, reco-reco, castanholas, bombos, jogos de sinos, metalofones, xilofones, flautas de bisel soprano, boomwhackers e teclado eletrônico.

2. Contextos Educativos

2.1. 1.º Ciclo

A PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico teve lugar na EB 1 de Campa, Castelões, tendo como contexto educativo a turma K1.

Trata-se uma turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte e três alunos, sendo onze do sexo masculino e doze do sexo feminino, tendo todos nascido no ano de 2003, não registando qualquer retenção.



A titular de turma é docente contratada do grupo de recrutamento 110, tendo assumido a lecionação da turma já depois do ano letivo iniciado, substituindo a docente que acompanhara os alunos nos anos anteriores.

Os alunos têm um comportamento satisfatório, com alguma agitação própria da idade. Ao nível do aproveitamento, os resultados foram bastante satisfatórios não só ao nível da avaliação interna como ao nível da avaliação externa. Todos os alunos foram aprovados, transitando para o 2.º Ciclo do Ensino Básico.

Os alunos têm frequentado, em regime de coadjuvação, a área disciplinar de expressão musical desde o 3.º ano de escolaridade. Desde então, o docente coadjuvante é um professor do Centro de Cultura Musical (CCM).

Os alunos demonstram algumas competências musicais fruto do das aulas de expressão musical em regime coadjuvado. No início da observação do contexto educativo, os alunos já tocavam flauta com alguma destreza, tocando, mesmo, notas com acidentes, como o *fá#* e o *sib*. Também o canto tem sido uma das áreas bastante exploradas no âmbito das aulas de expressão musical.

O grau de escolaridade dos pais não é muito alto, correspondendo em mais de 50% aos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico.

Gráfico 2 – Habilitações literárias – pai (1.º Ciclo)

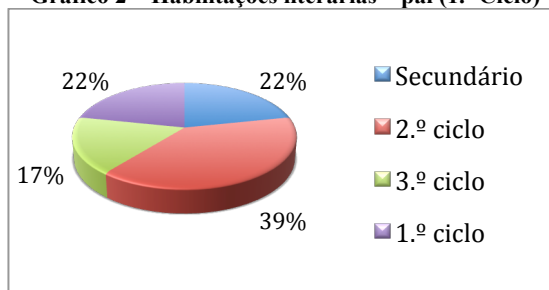
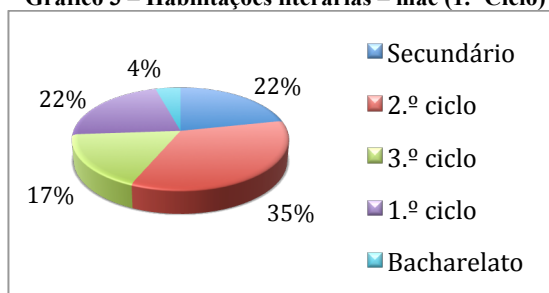


Gráfico 3 – Habilitações literárias – mãe (1.º Ciclo)

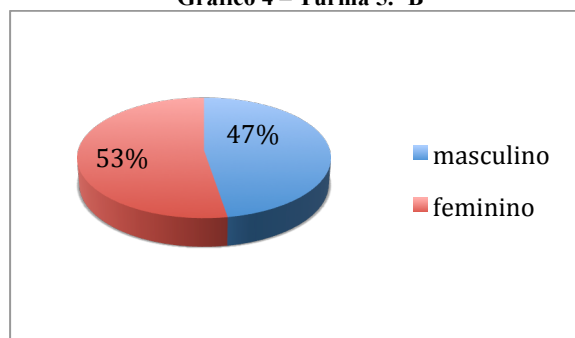


2.2. 2.º Ciclo

A PES no 2.º Ciclo do Ensino Básico de correu na EBI de Pedome, tendo como turma de estágio a turma do 5.º B.

É uma turma composta por dezanove alunos, sendo 10 do sexo feminino e nove do sexo masculino.

Gráfico 4 – Turma 5.º B



É uma turma composta, na sua maioria, por alunos que transitaram da mesma turma do 4.º ano de escolaridade.

A turma revela um comportamento por vezes perturbador, o que dificulta o processo de ensino/aprendizagem. É, também, uma turma com algumas dificuldades ao nível da aprendizagem, havendo dois alunos do ensino especial com défice cognitivo.

O nível de escolaridade dos pais é baixo, sendo superior a 50% os que possuem habilitação correspondente aos 1.º e 2.º Ciclos.

Gráfico 5 – Habilitações literárias – pai (2.º Ciclo)

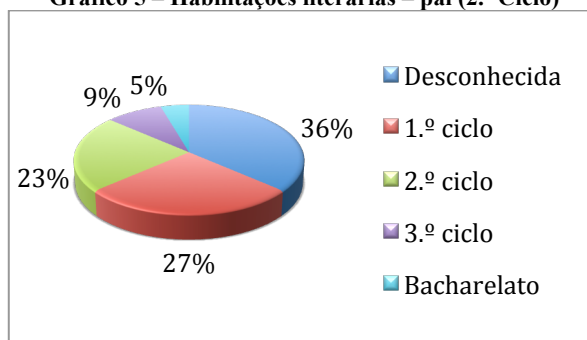
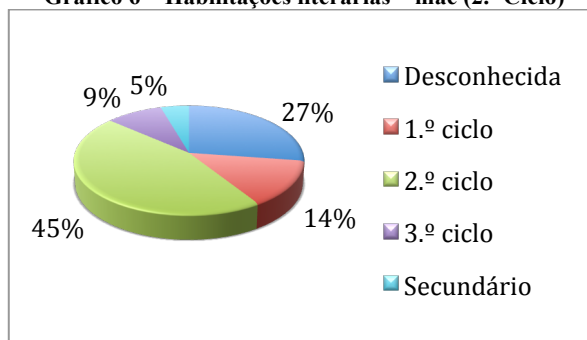


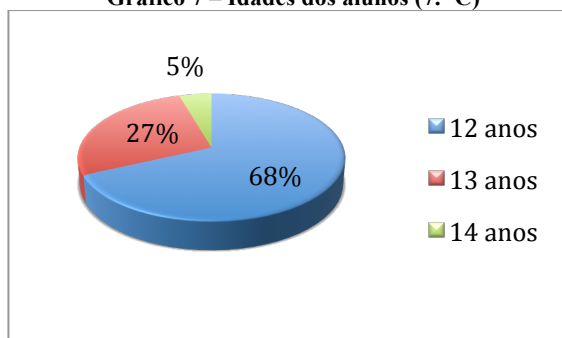
Gráfico 6 – Habilitações literárias – mãe (2.º Ciclo)



2.3. 3.º Ciclo

A turma em que se realizou a prática de ensino supervisionada foi a turma C do 7.º ano. Transita integralmente da turma do 6.º C do ano letivo 2011/2012 e é composta por vinte e dois alunos, em virtude da transferência de um aluno, no 2.º período, para a EBI de Pedome, sendo dez do sexo feminino e doze do sexo masculino.

Gráfico 7 – Idades dos alunos (7.º C)



A maioria dos alunos provém de Oliveira Santa Maria, havendo três alunos originários de Pedome e um de Riba de Ave.

O nível socioeconómico é baixo, havendo dezassete alunos subsidiados, oito dos quais com escalão A.

Os pais são, na sua maioria, operários da área do têxtil e do calçado, havendo, também, alguns operários da construção civil..

Os pais possuem habilitações entre o 2.º e o 12.º anos, com a maioria a deter o 6.º ano de escolaridade. O nível socioeconómico é baixo, com profissões como operários têxteis e de calçado, operários de construção civil e serralharia.

Gráfico 8 – Habilitações – mãe (7.º C)

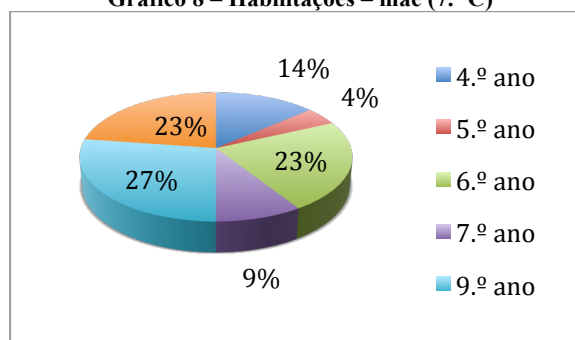
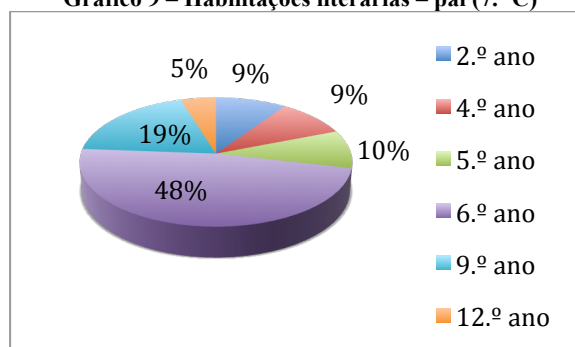


Gráfico 9 – Habilitações literárias – pai (7.º C)



Dos vinte e dois alunos, nenhum ficou retido no ano letivo transato havendo, porém, cinco alunos com retenções, quatro deles no 2.º ano de escolaridade e um nos 3.º e 6.º anos de escolaridade.

Tabela 2 – horário da turma (7.º C)



ESCOLA BÁSICA INTEGRADA DE PEDOME

Horário da turma: 7ºC

Ano letivo: 2012 - 2013

Tempos	Segunda	Sala	Terça	Sala	Quarta	Sala	Quinta	Sala	Sexta	Sala
08:05 - 08:50					Mat.	S11	EV	S1	EF	GIN
08:50 - 09:35										
09:50 - 10:35	His.	S11	Port.	S11	Ing.	S11	Port.	S11	CN	S10
10:35 - 11:20									FQ	S09
11:30 - 12:15					Des. Projeto	S11	His.	S11	Fran	S11
12:15 - 13:00					EF	GIN	Mat.	S11		
13:15 - 14:00										
14:00 - 14:45	CN	S13	Fran	S11					Ing.	S07
14:55 - 15:40	Música	S17	FQ	S09					Mat.	S11
15:40 - 16:25	TIC	S04								
16:40 - 17:25	Port.	S11	Geo	S11						
17:25 - 18:10	EMRC	S04								

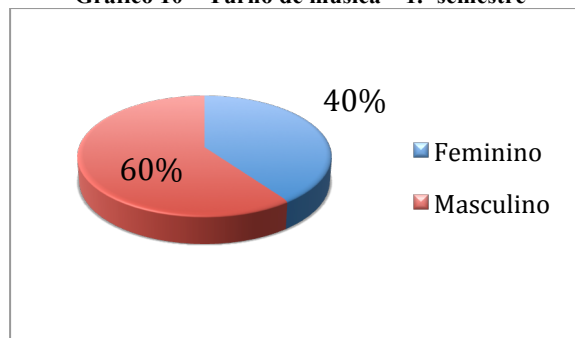
Entrada em vigor: 03 de setembro de 2012

Data de Validade: 31 de agosto de 2013

Como se pode verificar no horário da turma acima apresentado, as disciplinas de Música e de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) são lecionadas em simultâneo. Assim, a turma foi dividida em dois turnos, ficando os alunos do número um ao número onze na disciplina de TIC e do número doze ao número vinte e dois na disciplina de música até à data de 21 de janeiro, trocando os turnos para o restante ano letivo. Assim, o turno de música do 1.º semestre era constituído por 10 alunos.¹⁵

¹⁵ O grupo era constituído por dez alunos, uma vez que o aluno n.º 15 fora transferido para outra escola e ainda não contava com o aluno n.º 23, que foi transferido para a EBI de Pedome já durante o 2.º período, após a PES.

Gráfico 10 – Turno de música – 1.º semestre



É uma turma heterogênea, tanto ao nível das capacidades cognitivas como nos índices de motivação e empenho, cumprimento de regras e hábitos de estudo. De acordo com o projeto curricular de turma, vários alunos do grupo agora com música apresentam dificuldades de aprendizagem e/ou falta de interesse e empenho nas atividades letivas. Existe um aluno que é portador de uma deficiência visual congênita e progressiva confirmada por estudo molecular. Sugere-se a ampliação de documentos de forma a minorar as suas dificuldades visuais.

Todos os alunos deste turno obtiveram classificação positiva em todos os períodos do ano letivo passado à disciplina de Educação Musical. No presente ano letivo, na ficha de diagnóstico, registaram-se quatro classificações superiores a 50% e seis classificações inferiores a 50%, registando-se uma média de 44,2%, com classificação mínima de 10% e máxima de 75%.

O docente da disciplina e professor cooperante entende que deverá procurar-se uma metodologia essencialmente prática e ativa.

3. Experiências de ensino/aprendizagem no Ensino Básico

As experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da PES foram diversificadas, procurando o “crescimento musical dos alunos através da participação ativa em experiências acessíveis e musicalmente ricas e variadas” (França & Swanwick, 2002, p. 8), na busca de aprendizagens significativas, expressão pedagógica de David Ausubel (1963) na obra *La psicología del aprendizaje verbal significativa* (Zaragozá, 2009, p. 164), aqui adaptada às aprendizagens musicais, contrapondo-se a uma mera aprendizagem mecânica, aquela em que o sujeito não interage com os conceitos, sendo estes armazenados de forma arbitrária, recorrendo à mera memorização mecânica, tendendo a desaparecer no tempo (Albino & Lima, 2008). Conscientes de que “saber é um processo, não um produto” (Bruner, 1976, citado por Freire & Silva, 2005, p. 127), procurou-se enfatizar a participação ativa como elemento fundamental desse processo de descoberta.

Uma vez que, de certa forma, a Educação e Expressão Musical no Ensino Básico se encontram num *limbo* legal, com a revogação, pelo Despacho nº 17169/2011 de 23 de dezembro de 2011, do documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* e da inexistência de *Metas de Aprendizagem* oficialmente definidas e em vigor para a Educação Musical, procurou-se seguir alguns dos princípios que têm, nos últimos anos, vigorado como os mais adequados ao ensino da música, quer em documentos oficiais quer em revistas científicas e dissertações na área do ensino da música e que assentam nos princípios do Modelo C(L)A(S)P: Ouvir, Interpretar e Compor (Ministério da Educação - DGIDC, 2012; Vasconcelos, 2006; Ministério da Educação, 2004, 2001a, 2001b).

3.1. 1.º Ciclo do Ensino Básico

As experiências de ensino/aprendizagem, ao nível do primeiro ciclo, foram definidas em articulação com a professora titular de turma e o professor coadjuvante, anteriormente identificados, considerando as planificações e as experiências e atividades já desenvolvidas.

Uma das metas desde logo apresentada e definida com a pronta concordância dos docentes e, posteriormente, dos alunos foi um projeto de gravação de um CD com músicas interpretadas por estes. As músicas a incluir foram selecionadas em diálogo com os alunos e os docentes, sendo, na sua maioria, da autoria do professor coadjuvante e compostas para este contexto educativo, o que justifica, desde logo, a opção pela sua inclusão no CD musical, sendo músicas que os alunos já haviam trabalhado. Tratando-se de alunos de 4º ano de escolaridade, finalistas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, considerou-se que tal projeto seria uma boa forma de concluir as experiências de ensino/aprendizagem da música neste ciclo. Procedeu-se a um primeiro registo áudio de grande parte dessas músicas nas primeiras aulas destinadas a observação e cooperação. Posteriormente, foram produzidos os arranjos instrumentais, com recurso a *software* de produção musical, nomeadamente o *Logic Pro*, *Kontakt 5* e *Toontrack EZ Drummer*¹⁶. Estes arranjos instrumentais foram, posteriormente, utilizados nas aulas como parte do suporte instrumental, complementado com a prática instrumental dos alunos que interpretaram as partes de flauta e alguns instrumentos de percussão, nomeadamente clavas, triângulo e pandeireta.

Em virtude da observação efetuada nas primeiras aulas, considerou-se pertinente manter a estrutura de aula que a seguir se apresenta e que os alunos experienciam desde o ano letivo 2011-2012, de forma a manter uma certa unidade nos processos de ensino/aprendizagem, estando organizadas de acordo com os princípios pedagógico-didáticos considerados mais adequados e que vão de encontro às orientações da tutela.

Deste modo, as aulas iniciaram-se, sempre, com atividades de expressão corporal e rítmica, na linha de grandes pedagogos como Jacques Dalcroze (1865/1959), um dos pioneiros dos métodos ativos no ensino da música (Amado, 1999, p. 39), Edgar Willems (1890/1978), que, na sua proposta de planos de aula de ensino da música, apresenta como sugestões a realização de exercícios rítmicos e de expressão corporal, apelando à criatividade dos próprios alunos (Willems, 1984; Amado, 1999, p. 44), Carl Orff (1895/1982), para quem o ritmo deve ser vivido através, primeiramente, do corpo e não teorizado (Reis, 2007, p. 453), e Edwin Gordon (1927-) que celebrou a frase “O teu corpo ensina o teu cérebro – pergunta ao teu corpo”¹⁷ (Rodrigues & Rodrigues, 2003, p. 77), realçando a importância do movimento e a expressão corporal.

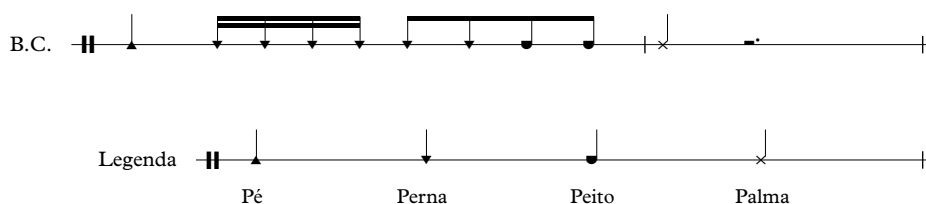
¹⁶ *Software* de produção musical (Logic Pro) e reprodutores de samplers

¹⁷ Tradução livre de “Your body teaches your brain – ask your body”

Assim, foram variadas as atividades de expressão corporal e de utilização de corpo como primeiro instrumento. Foram apresentadas músicas ao som das quais os alunos eram convidados a movimentarem-se, livremente, pelo espaço da sala. Considerando elementos musicais como o ritmo, a dinâmica, a melodia, entre outros, os alunos deveriam usar corpo para se expressarem de acordo com os sentimentos que a música lhes proporcionasse. Estas experiências estiveram dotadas de um certo dualismo: se, por um lado, foram momentos de expressão musical através do corpo, por outro, foi possível vivenciar uma “escuta somática” (Rodrigues, 2009, p. 43) enquanto experiência de apreciação musical. Em suma, estas vivências foram, simultaneamente, momentos de audição e de expressão musical.

Uma atividade para a qual os alunos mostraram grande interesse foi o improviso rítmico recorrendo a batimentos corporais de diferentes níveis, tais como palmas, estalar de dedos, batimentos nas pernas, no peito, bater de pés. Em cada aula, quatro alunos eram, aleatoriamente, convidados a improvisarem batimentos corporais para o resto da turma, devendo esta repetir o motivo rítmico interpretado, alternadamente, por cada aluno, proporcionando momentos de criação musical, para os primeiros, e de *audição* seguida de repetição, para os restantes. Em cada aula havia alunos a solicitar para serem eles os escolhidos para a tarefa. De forma a que todos pudessem experienciar os dois momentos, procurou-se que cada aluno assumisse, pelo menos, uma vez a responsabilidade de criar o motivo rítmico. Tal tarefa começou por desenvolver-se em compasso quaternário $\frac{4}{4}$ passando, nas aulas seguintes, para os compassos binário $\frac{2}{4}$ e ternário $\frac{3}{4}$.

Imagem 8 – Exemplo de ritmo criado por um aluno



O silêncio, a concentração e a escuta ativa eram fundamentais para o desenvolvimento desta tarefa. A ausência de qualquer destes elementos causava

dificuldades na concretização da atividade. Assim, esta tarefa revelou-se de grande importância para as demais experiências de ensino/aprendizagem. Trabalharam-se, ainda, os temas *Cold day in the hell*, com batimentos corporais, e *Manus digitorum*, com improviso recorrendo a percussão corporal¹⁸.

Imagem 9 – Partitura não convencional do tema *Manus digitorum* (Neves, Amaral, & Domingues, 2012, p. 15)



De acordo com Vasconcelos (2006, p. 5), aliada ao corpo e ao movimento, a aprendizagem musical deve centrar-se na voz e no canto. Aliás, de acordo com as orientações do Ministério da Educação, “o canto constitui a base da expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo” (Ministério da Educação, 2004, p. 67).

Neste sentido, grande parte das atividades centraram-se no canto e na prática vocal. Sendo o primeiro e primordial instrumento da criança (Ministério da Educação, 2004, p. 68), procurou-se promover vivências diversificadas recorrendo a repertório variado.

Como anteriormente referido, e de forma concertada entre os docentes e os alunos, grande parte das canções utilizadas são da autoria do docente cooperante, tendo sido compostas para o contexto educativo do 1.º Ciclo. Assim, trabalharam-se as músicas *No inverno*, *Boneco de Neve*, *Mãe, tu és assim* (adaptação do tema *Encosta-te a mim*, de Jorge Palma), *Faz um amigo* e *Sou a escola* (Anexo 1), tendo em consideração

¹⁸ Os dois temas constam do manual de Educação Musical 100% música (Neves, Amaral, & Domingues, 2012)

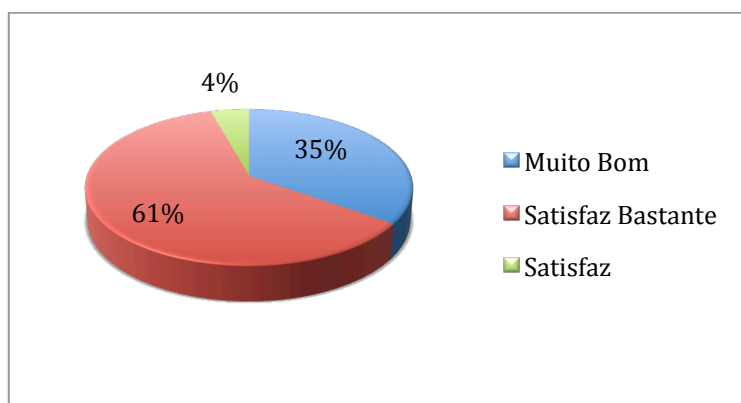
alguns elementos fundamentais do canto como a afinação, a dicção, o fraseado e a expressividade (Vasconcelos, 2006).

Aliada à prática vocal, houve, também, lugar à prática instrumental. Com recurso, essencialmente, à flauta de bisel, mas também a alguns instrumentos de percussão, os alunos trabalharam a prática instrumental, interpretando partes dos arranjos de diferentes temas.

Conciliando a prática instrumental com a criação musical, foi lançado o desafio aos alunos de comporem dois compassos $\frac{4}{4}$ (quaternário), servindo-se das figuras rítmicas já conhecidas e utilizando apenas as notas dó, ré, mi, sol e lá (escala pentatónica maior de dó). Apesar de, inicialmente, estar previsto comporem durante a aula, a tarefa acabou por ter que ser realizada em casa por falta de tempo no período da aula. Contudo, apenas quatro alunos a concretizaram. Na aula seguinte, os quatro alunos juntaram-se e conjugaram as composições de cada um, compilando um pequeno trecho musical. Foi, então, solicitado aos alunos que apresentassem à turma o tema da sua autoria. A turma brindou-os, no final, com uma grande ovação que agradeceram com orgulho. Nas aulas seguintes, o tema foi trabalhado com a restante turma, tendo sido gravado e incluído no CD da turma.

O balanço das experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas no âmbito da PES no 1.º Ciclo é, claramente, muito positivo. Globalmente, os alunos evidenciaram um grande empenho e entusiasmo na realização das tarefas propostas. É certo que nem sempre as aulas decorreram da maneira prevista, esbarrando, por vezes, na menor motivação de um ou outro aluno, numa ou outra atitude menos adequada ao contexto de sala de aula. Apraz registar, ainda, que, de acordo com os docentes titular e coadjuvante, foi conseguido que um dos alunos que até ao início da PES nunca trouxera o material passasse a fazer-se acompanhar do mesmo, depois de lhe ter sido solicitado que o trouxesse de forma a poder participar nas tarefas da mesma forma que os restantes alunos. O resultado positivo das aprendizagens desenvolvidas verifica-se, também, na avaliação final de cada aluno na componente das Expressões Artísticas, concertada com a docente titular de turma e cooperante, havendo oito alunos com classificação de *Muito Bom*, catorze com *Satisfaz Bastante* e apenas um aluno com classificação de *Satisfaz*.

Gráfico 11 – Avaliação final da turma K1



É, no entanto, de registrar que, genericamente, o comportamento dos alunos foi muito positivo, fruto de um bom clima de sala de aula promovido pela docente titular de turma que, de forma afável e calorosa, consegue implementar um ambiente de respeito e disciplina sem, no entanto, limitar a espontaneidade e a singularidade de cada um. Verifica-se uma aposta na formação para os valores, cada vez mais uma obrigação da escola, para além das preocupações didáticas e académicas (Batista & Weber, 2012).

Enquanto experiência pessoal, a PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico superou, largamente, as expectativas. A experiência neste nível de ensino era inexistente, havendo um certo preconceito em relação a este nível de ensino. A predisposição para aprender por parte dos alunos foi admirável, revelando-se como um desafio à atividade docente, na constante procura de prover aos alunos uma variedade de experiências significativas. Fica, também, como aprendizagem, enquanto estagiário, o permanente desafio da criatividade. Neste nível de ensino, é fundamental que os alunos vivenciem experiências estimulantes que os induzam ao constante envolvimento nas tarefas de forma a não desmotivarem. Esta experiência contribuirá para uma aposta na formação contínua, como única forma de estar à altura dos desafios.

Reconhecendo a importância da música no desenvolvimento da criança, procurou-se adotar um estilo educativo de tipo *autoritativo*, promovendo a responsabilização dos alunos enquanto atores do processo de ensino/aprendizagem, em linha com os princípios orientadores deste nível de ensino.

3.2. 2.º Ciclo

No 2.º Ciclo do Ensino Básico, as experiências de ensino/aprendizagem foram definidas a partir da planificação anual (Anexo 2) em vigor no Agrupamento de Escolas de Pedome desde o início do ano.

Em articulação com o cooperante, o docente Manuel Leitão, entendeu-se ter como instrumento de trabalho o manual *100% música* (Neves et al., 2012). Considerando-se o contexto socioeconómico que se vive e as contenções orçamentais, nomeadamente nas escolas portuguesas, a forma mais simples de os alunos poderem acompanhar as aulas e trabalhar em casa, sem recorrer a fotocópias, era com recurso ao referido manual que vários possuíam, apesar de não ser obrigatório, e os que não eram detentores do mesmo tinham acesso *online* (pela internet).¹⁹

Considerando os diferentes domínios inseridos na planificação anual, que resultam do programa de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 1991a, 1991b), as atividades visaram trabalhar o timbre, a dinâmica, a altura, o ritmo e a forma, considerando como áreas fundamentais a *composição, a audição e a interpretação* (Ministério da Educação, 2001b, 1991a, 1991b).

Apesar de ainda não estarem oficialmente aprovadas, foram, também, tidas em conta as metas de aprendizagem de Educação Musical propostas pela DGIDC para o 2.º Ciclo do Ensino Básico (Ministério da Educação - DGIDC, 2012), organizadas segundo os quatro eixos considerados no extinto documento *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (Ministério da Educação, 2001b, p. 170):

- Interpretação sonora e comunicação
- Criação e experimentação
- Percepção sonora e musical
- Culturas musicais nos contextos

As planificações foram realizadas, em acordo com o professor cooperante, considerando as metas de aprendizagem (Anexo 3).

¹⁹ Acesso online ao manual em <http://www.musica5.te.pt/>

Um exemplo de atividade de *audição/percepção sonora e musical* foi a realização de um loto sonoro. Cada aluno possuía um cartão com oito posições possíveis que deveria ser colocado sobre a imagem abaixo.

Imagem 10 – Loto sonoro



(Neves et al., 2012, p. 57)

Em seguida, era reproduzido um conjunto de sons reproduzindo, alternadamente, o timbre de cada um dos instrumentos apresentados. O aluno que conseguisse identificar o som dos instrumentos visíveis, completando o seu cartão, era considerado o vencedor.

Esta atividade decorreu no seguimento da exploração virtual da orquestra e das suas famílias de instrumentos em 3D: instrumentos de corda, instrumentos de sopro de madeira, instrumentos de sopro de metal e instrumentos de percussão. Quatro alunos procederam à sua exploração no quadro interativo, de forma alternada, selecionando alguns instrumentos de cada *naipe*. Além desta exploração individual dos instrumentos, procedeu-se à audição de temas instrumentos onde a preponderância de cada família se fazia sentir, sendo desafiados a identificar que instrumentos ouviam.

Aliando a interpretação à composição, fomentou-se a criação individual imediata em situação de execução instrumental. Um bom exemplo é o tema *Pérola do Oriente*, interpretado no concurso de flautas pelos alunos do 5.º ano de escolaridade.

Nesta música, os alunos deveriam interpretar o tema na flauta de acordo com a melodia dos oito primeiros compassos da partitura, seguindo-se a improvisação durante mais oito compassos, concluindo-se com mais oito de leitura melódica.

Imagem 11 – Partitura do tema *Pérola do Oriente*




(Neves et al., 2012, p. 45)

Inicialmente, o desafio foi lançado apenas recorrendo à escala pentatónica maior de dó. Houve, porém, alunos que perguntaram se não poderiam tentar interpretar inserindo outras notas que não as da referida escala. Autorizados, alguns alunos interpretaram o tema com improvisos rítmica e melodicamente ricos.

A avaliação foi realizada segundo os parâmetros definidos pelo grupo de Educação Musical no início do ano letivo e que seguem as orientações do programa, baseando-se “numa observação sistemática do aluno, relativamente ao domínio das atitudes e valores, das capacidades e dos conhecimentos “ (Ministério da Educação, 1991a, p. 227).

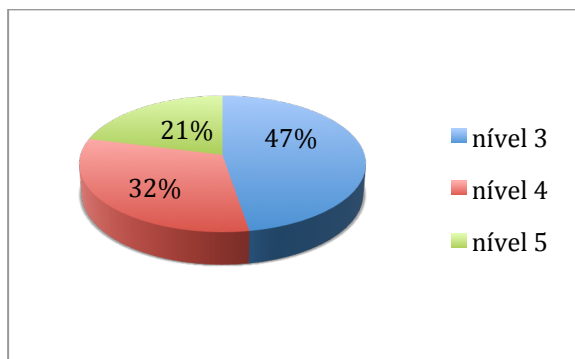
A recolha dos dados de avaliação decorreu da observação direta, usando como instrumento de registo a grelha abaixo apresentada.

Imagem 12 – Cabeçalho da grelha de avaliação – 5.º B

Avaliação final 5ºB																	
Turma: 5B																	
Disciplina: Educação Musical																	
28-Jun-2013																	
						Nível Final											
						Clas. Final											
						Participação de forma espontânea e oportuna nas diversas atividades.											
						Cooperação e interajuda em trabalhos de grande grupo.											
						Cumprimento de normas e regras de conduta.											
						Atenção e concentração.											
						Assiduidade e pontualidade.											
						Organização e apresentação do caderno diário.											
						Traz sempre o material necessário, incluindo o caderno do aluno.											
						Testes e outros trabalhos escritos.											
						Participação oral.											
						Capacidade de interpretação rítmica.											
						Capacidade de interpretação melódica.											
						Aplicação para aplicar com correção a novos conhecimentos											
Proc.	Nº	Nome do aluno	1ºP	2ºP	3ºP	10%	10%	7%	8%	1%	2%	2%	30%	10%	5%	10%	5%

Os resultados escolares dos alunos à disciplina de Educação Musical foram considerados bastante satisfatórios, registando-se uma média de 73,5%.

Gráfico 12 – Resultados da avaliação final – 5.º B



A PES ao nível do segundo ciclo do Ensino Básico foi a que mais incidiu sobre conteúdos musicais propriamente ditos, seguindo as linhas programáticas previstas (Ministério da Educação, 1991a). Contudo, a abordagem desses conteúdos esteve sempre ligada à prática instrumental, decorrendo, muitas vezes, dela.

Os resultados alcançados foram bastante satisfatórios, tendo contribuído para um enriquecimento dos alunos mas, também, para um aprendizagem acerca da prática docente.

O desafio que fica da PES no 2.º Ciclo do Ensino Básico é a capacidade de conseguir aliar o domínio dos conteúdos programáticos, tão vastos, a vivências de experiências de ensino/aprendizagem significativa, considerando a carga semanal, privilegiando a prática instrumental.

O estilo educativo adotado foi do tipo *autoritativo*, procurando conciliar a *exigência* com a *responsividade*, promovendo um clima de sala de aula agradável, empático, mas promotor de uma verdadeira aprendizagem, em linha com os princípios orientadores deste nível de ensino.

3.3. 3.º Ciclo

Considerando a planificação anual (Anexo 4) em vigor no Agrupamento de Escolas de Pedome desde o início do ano, foram levadas a cabo diversas experiências de ensino/aprendizagem na PES no 3.º Ciclo do ensino.

Até ao início da PES, o docente havia introduzido o módulo *Memórias e tradições (em torno da música portuguesa)*, tendo-se centrado na música tradicional portuguesa, nos instrumentos e cantares característicos de cada região do país. De acordo com a planificação, o tema seguinte seria *Música e Tecnologias*.

A propósito deste último tema, refira-se a importância que as tecnologias vêm assumindo no panorama musical (Delalande, 2004), no ensino em geral e no ensino da música em particular (Leme & Bellochio, 2007; Carmona, 2004; Beckstead, 2001).

Refira-se, aliás, que a alfabetização tecnológica e o uso das TIC são eixos do sistema educativo português (Lei nº 46/86, de 14 de outubro de 1986 ; Ministério da Educação, 2001a). Para além desta prioridade educativa, são vários os estudos que apontam para a maior motivação dos alunos para o processo de aprendizagem com recurso às TIC (Leme & Bellochio, 2007; Carmona, 2004; Delalande, 2004; Delors, 1996). Contudo, “Nunca a incorporação das tecnologias aos métodos didáticos de ensino poderá fazer desaparecer os professores e educadores”²⁰ (Carmona, 2004, p. 27), pelo que será necessário encontrar o lugar das tecnologias ao serviço da educação.

Também ao nível da música as TIC foram, ao longo dos anos, assumindo um papel importante, com a massificação do acesso a ferramentas tecnológicas (Delalande, 2004). Se remontarmos ao século XIV, assistimos a uma certa revolução tecnológica no campo da música, com a composição direta no papel (Delalande, 2004). Até então, a escrita musical servia, essencialmente, para transcrever para memória futura, qual disco rígido de computador, o repertório musical existente. O motete “O meu fim é o meu começo”²¹ de Guillaume de Machaut (1300-1377) apresenta-se como uma revolução inimaginável sem a tecnologia do lápis e do papel, ao sobrepor três vozes, sendo uma a retrogradação²² de outra e a terceira voz partida a meia, com a segunda metade a ser retrogradação da primeira metade (Delalande, 2004, p. 18). “Quem leia este motete da

²⁰ Tradução livre – “Nunca la incorporación de las tecnologías a los métodos didáticos de enseñanza podrá hacer desaparecer a los profesores y educadores.”

²¹ Tradução livre – “Ma fin es mon commencement.”

²² Possui as mesmas notas no sentido inverso, do fim para o princípio.

esquerda para a direita ou da direita para a esquerda, ouve o mesmo resultado”²³ (Delalande, 2004, p. 18). Esta inovação foi de tal forma significativa que passou a ser denominada de *Ars nova*²⁴.

Foi, também, a tecnologia, com a impressão, que permitiu a difusão da música, tirando os compositores do anonimato, fazendo chegar às famílias a possibilidade de se tornarem intérpretes (Delalande, 2004).

A cada vez mais fácil aquisição e a simplicidade de utilização de ferramentas informáticas “Permitiram a aproximação entre a expressão artística, a música e as novas tecnologias, sobretudo ao nível da interpretação e da composição, ou seja, no fomento da criatividade.”²⁵ (Carmona, 2004, p. 27), sendo, hoje em dia, possível transportar, num pequeno equipamento electrónico, como um *smartphone*, um *tablet* ou um computador portátil, um verdadeiro estúdio de gravação, pondo à disposição de qualquer um ferramentas de criação sonora e musical.

Considerando os pressupostos do módulo *Memórias e Tradições* (Ministério da Educação, 2001a, p. 24), procurou-se promover a capacidade de audição dos alunos, apresentando gravações áudio e vídeo de exemplos de música popular portuguesa, e de música urbana e de música erudita. Os alunos puderam ouvir temas da música portuguesa que nunca antes tinham ouvido, como por exemplo um excerto da Sinfonia n.º 1, *opus* 21, do Maestro António Vitorino de Almeida. Por outro lado, promoveu-se a escuta com identificação e distinção de características e instrumentos. Os alunos revelaram-se especialmente surpreendidos com alguns exemplos apresentados. Alguns não imaginavam que houvesse compositores portugueses de música erudita e outros ficaram encantados com algumas experiências sinfónicas de músicas do repertório *pop/rock* português que foram apresentadas, com exemplos de Rui Veloso, *GNR* e *Expensive Soul* com orquestras.

²³ Tradução livre – “Quien lea este motete de izquierda a derecha o de derecha a izquierda, oye el mismo resultado.”

²⁴ *Ars nova* – termo ligado à rutura, operada no início do século XIV, em França, ao nível da música que impulsionou o desenvolvimento musical.

²⁵ Tradução livre – “Han permitido el acercamiento entre la expresión artística, la música y las nuevas tecnologías, sobre todo a nivel de interpretación y composición, es decir fomentando la creatividad.”

Imagem 13 – Captura de ecrã de uma apresentação com audições de música portuguesa



Em seguida, foi proposto à turma a realização de um projeto musical, tendo como base o tema *Eu não sei*, do grupo *Expensive Soul*, na versão com a Fundação Orquestra Estúdio e o grupo de Caixas e Bombos Nicolinos de Guimarães. Assim, uma parte de cada aula estava reservada à preparação e interpretação conjunta do referido tema, com bombos, flauta, jogo de sinos, xilofone e metalofone baixo.

Os alunos revelaram-se muito entusiasmados com um dos ritmos tradicionais das *festas nicolinas*²⁶, especialmente quando foi proporcionada a sua interpretação em desfile pelo exterior da escola por ocasião das referidas festas. Refira-se que vários docentes, assistentes e técnicos transmitiram satisfação pela experiência, tendo associado a interpretação dos alunos com as *festas nicolinas*.

²⁶ Tradicional festa estudantil da cidade de Guimarães que decorre entre 29 de novembro e 7 de dezembro.

Imagem 14 – Ritmo das nicolinas (1.ª linha – caixa; 2.ª linha – bombo)



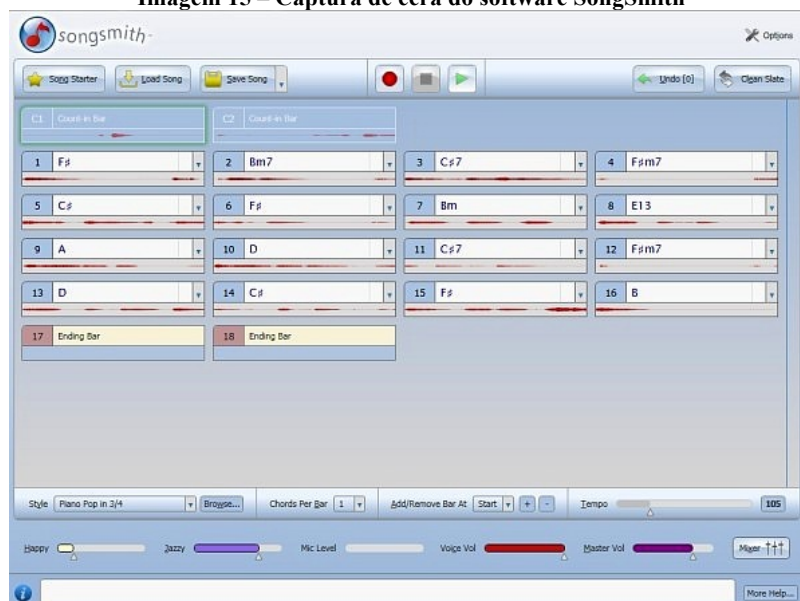
Como referido, outro módulo lecionado foi *música e tecnologias*. Por opção, este módulo foi iniciado ainda antes da conclusão do primeiro. De forma a que os alunos contactassem com equipamento de captação, gravação e produção musical, ainda no âmbito do projeto de interpretação do tema *Eu não sei*, procedeu-se ao seu registo áudio em múltiplas pistas. Foram utilizados microfones e a mesa de mistura da escola, ligados por *USB* ao computador para a captação, sendo utilizado o *software Logic Pro* projetado no quadro interativo, de forma a que os próprios alunos o pudessem manipular.

Foram, também, apresentado aos alunos os programas *SongSmith*²⁷ e *Band in a Box*²⁸, embora tenha sido mais explorado o primeiro, uma vez que é gratuito para o contexto educativo.

²⁷ SongSmith – software de criação musical, de utilização gratuita para o contexto educativo no âmbito do projeto Microsoft’s *Partners in Learning Network*

²⁸ Band in a box – software de criação musical

Imagem 15 – Captura de ecrã do software SongSmith



Para utilização daquele software, procedeu-se à sua instalação numa das salas de informática da escola onde decorreu uma aula de exploração e experimentação do *software*. Em grupos de trabalho, sob a supervisão dos docentes, os alunos tiveram a tarefa de criar um tema musical. As criações de cada grupo foram recolhidas, tendo-se efetuado, posteriormente, uma arranjo instrumental de um dos temas, *Vou para a escola*, para interpretação em grupo turma.

Imagem 16 – Partitura para flauta do tema *Vou para a escola*

Vou para a escola

Flauta

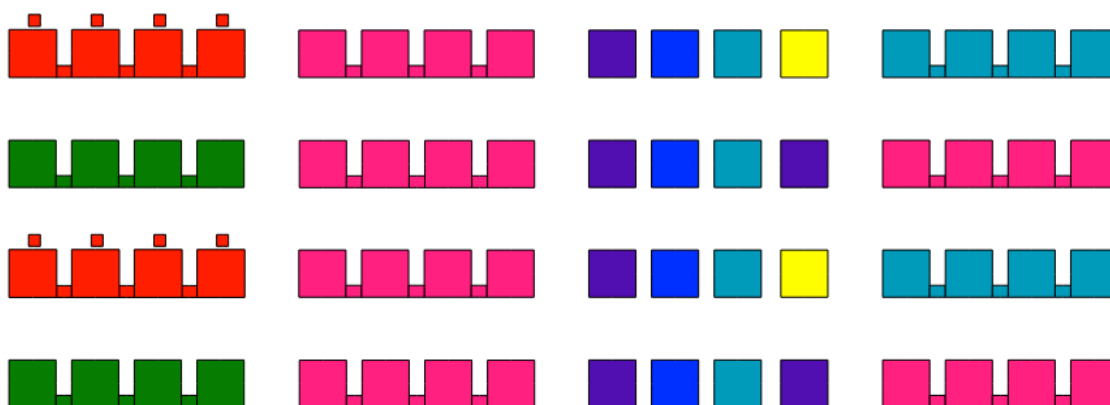
7°C 2013



Considerando a dificuldades ao nível da visão de um dos alunos da turma, conforme anteriormente indicado, implementou-se uma estratégia de diferenciação, visando uma melhor resposta à sua problemática. Assim, foi possível adotar um sistema

musical não convencional, a *numerofonia*, de Sergio Aschero, um sistema de codificação musical assente em figuras, cores e números utilizado por mais de trezentos mil músicos em todo o mundo, com certificação internacional, nomeadamente pelo Ministério da Educação, Cultura e Desporto de Espanha, em 1988, e reconhecida por profissionais de renome, como o astrofísico britânico Stephen Hawking (Lima, Lima, & Mendes, n.d., p. 1). O referido aluno, depois de introduzido à escrita numerofónica e de a ter experienciado, referiu que conseguia ver melhor uma partitura com escrita numerofónica do que uma partitura convencional.

Imagem 17 – Partitura numerofónica do tema *Vou para a escola*



As experiências de ensino/aprendizagem ao nível do 3.º Ciclo foram diversificadas e do agrado dos alunos que se envolveram na concretização das tarefas propostas. Refira-se, a este propósito, uma atividade em que os alunos manifestaram especial agrado, a *Aventura Musical* (Anexo 5) que consistiu na realização de um circuito pedestre com diferentes tarefas a desempenhar, ao nível da *audição*, da interpretação e associação de conteúdos programáticos. Cada aluno, em intervalos de 5 minutos, saía da sala de aula com uma folha A5 que continha as tarefas do desafio. Percorrendo diferentes pontos da escola onde se encontrava um adulto com uma tarefa previamente definida, os alunos deveriam ir preenchendo a folha com as suas respostas. Em simultâneo, na sala de aula, procedeu-se à preparação de uma música de Natal que foi, no final da aula, interpretada por todos. Sendo esta aula a última aula do 1.º período (Anexo 6), a referida atividade tinha um propósito de avaliação, tendo-se optado por

este modelo menos formal e, por isso, menos stressante para os alunos que interpretaram a tarefa como um jogo.

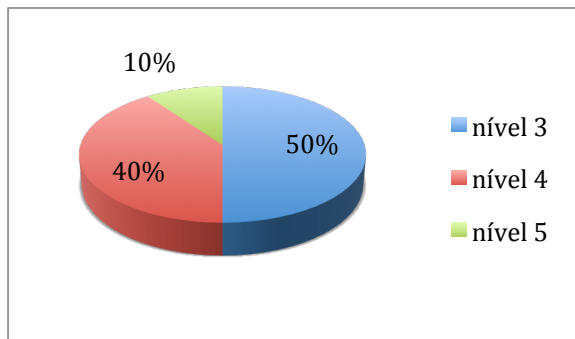
A avaliação foi realizada segundo os parâmetros definidos pelo grupo de Educação Musical no início do ano letivo, abaixo apresentados.

Imagem 18 – Cabeçalho da grelha de avaliação – 7.º C

Avaliação final 7.º C																															
Turma: 7C																															
Disciplina: Música																															
28-Jun-2013																															
				Nível Final		Class. Final		Participação de forma espontânea e oportuna nas diversas actividades.		Cooperação e interajuda em trabalhos de grupo		Cumprimento de normas e regras de conduta		Atenção e concentração		Assiduidade e pontualidade		Organização e apresentação do caderno diário		Tem sempre o material necessário, incluindo a caderneta do aluno		Testes e outros trabalhos escritos		Participação oral		Capacidade de interpretação rítmica		Capacidade de interpretação melódica		Aplicação para aplicar com correcção técnica a novos conhecimentos	
Proc.	Nº	Nome do aluno		1ªP	2ªP	3ªP			10%	10%	7%	8%	1%	2%	2%	30%	10%	5%	10%	5%											

Os resultados escolares foram considerados bastante satisfatórios, com uma média final de 72%, considerando a média de 42% da ficha de diagnóstico com que se iniciou o ano letivo.

Gráfico 13 – Resultados da avaliação final – 7.º C



Realça-se que a totalidade dos alunos deste turma manifestaram a vontade de continuarem a ter aulas de música no próximo ano letivo, num inquérito promovido pela escola que visou aferir a opinião dos alunos acerca da disciplina de oferta de escola para o ano letivo 2013/2014.

Considerando o reduzido número de alunos presentes em sala de aula, foi possível estabelecer com aqueles uma relação empática, promotora de um bom ambiente de sala de aula. Adotando um estilo educativo de tipo *autoritativo*, desenvolveram-se aprendizagens envolventes e significativas, em linha com os princípios orientadores deste nível de ensino.

3.4. Projetos dinamizados

3.4.1. *DVD Cancioneiro Popular – um tesouro a descobrir*

No âmbito da PES, foi, também, desenvolvido um projeto mais abrangente que envolveu todos os alunos do Agrupamento de Escolas de Pedome, por proposta ao diretor no âmbito da PES.

O projeto consistiu na gravação do DVD musical “Cancioneiro Popular – Um tesouro a descobrir” (Capa do DVD no Anexo 7), tendo assumido o papel de coordenador do projeto, em articulação com a Clave de Soft²⁹. Desde os primeiros contactos com a Clave de Soft, passando pela apresentação do projeto ao diretor, à escola, aos docentes de Educação Musical e aos demais estagiários, pela constituição dos grupos e seleção dos temas a interpretar, pelo coordenação dos ensaios dos diferentes grupos, pelo ensaio de todos os alunos dos 2.º e 3.º Ciclos bem como os alunos do 1.º Ciclo das escolas de Riba de Ave e de Ruivães, preparação do espaço e dos cenários, até ao momento das gravações, foi um longo e árduo trajeto que envolveu mais de 1300 pessoas na gravação de um DVD que promove e divulga vinte temas da música tradicional portuguesa.

No final do ano letivo, organizou-se um evento para o lançamento público do projeto que, infelizmente, não se realizou, tendo sido cancelado pela direção da escola por razões climatéricas que, até então, não eram previsíveis.

3.4.2. *Clube de Guitarra*

Foi, também, importante a participação no Clube de Guitarra, por solicitação do professor cooperante, contando com a participação dos colegas do grupo de estágio da EBI de Pedome.

Neste âmbito, promoveu-se um primeiro contacto com a guitarra a diferentes alunos da escola. Partindo de uma breve caracterização da constituição da guitarra,

²⁹ Clave de Soft – empresa de produção musical que, na consciência de que o canto é uma das mais importantes formas de expressão no desenvolvimento de competências na área da música, iniciou a sua ação educativa a partir de um projeto intitulado *Cancioneiro Popular – um tesouro a descobrir*, envolvendo toda uma comunidade educativa, na gravação de um trabalho discográfico com canções tradicionais portuguesas.

passando pela afinação da mesma, pretendeu-se dotar os alunos de algumas técnicas e competências para a prática lúdica da guitarra.

Começando com o Hino do Agrupamento de Escolas de Pedome, foi possível motivar os alunos para a prática da guitarra. Foram sugeridos temas musicais portugueses, sendo trabalhado com os alunos os acordes desses temas e algumas técnicas e estratégias para a sua execução.

3.4.3. Fórum de partilha pedagógica

No dia 21 de março de 2013, o Agrupamento de Escolas de Pedome levou a cabo o II Fórum de Partilha Pedagógica. Inserido neste evento, o grupo de Educação Musical, com a estreita colaboração do grupo de estágio ao nível da preparação e execução, promoveu uma atividade de prática instrumental, como parte musical do *workshop Bel' Arte*. Assim, professores do Agrupamento, desde o 1.º ao 3.º Ciclos, e assistentes operacionais puderam interpretar, acompanhando com instrumentos de percussão, a peça *Marcha Turca*, de Mozart.

3.4.4. Festival TEIP – A(s) Arte(s) da Inclusão e do Sucesso

No dia 21 de maio de 2013, teve lugar, em Castelo Branco, o Festival TEIP. Sendo o Agrupamento de Escola de Pedome uma escola TEIP, foi solicitada, pela organização do evento, a participação de alunos do Agrupamento. Visando essa participação, foi solicitada pela escola a colaboração na preparação dos alunos. A participação destes foi muito positiva e do agrado dos mesmos.

3.4.5. Concurso de flauta

No dia 29 de maio de 2013, foi levado a efeito o concurso de flautas, com a participação de alunos dos 5.º, 6.º e 7.º anos de escolaridades, bem como alunos do *clube de guitarra*. Foram interpretados em *instrumental Orff* os temas *Balada do sino*, de José Afonso, e *Vindimas*, música folclórica da região, na guitarra o tema *Dunas* e nas flautas os temas *Pérola do Oriente*, *Bosque dos Elfos* e *English man in New York*, como temas obrigatórios, bem como temas da escolha de cada aluno participante.

3.4.6. LUSOVOX

Já com tradição na EBI de Pedome, dinamizou-se o festival da canção *LUSOVOX*, que pretende promover o canto de música portuguesa. Foram realizadas audições prévias de alunos que se quiseram inscrever, de forma a selecionar um grupo de oito cantores.

Este ano, a iniciativa seria a abertura do lançamento público do DVD *Cancioneiro popular – um tesouro a descobrir*, porém, como já referido, foi cancelado pela direção por razões climatéricas.

3.4.7. Interrogar a ciência

No âmbito do projeto *Interrogar a ciência*³⁰, a turma D, do 8.º ano, supervisionada pelo docente de ciências físico-químicas, professor Augusto Lemos, criou uma música com texto que resulta da leitura do livro *Porque é que o ranho é verde?*. Com base numa gravação áudio da parte vocal da criação dos alunos, foi realizado um arranjo instrumental para posterior gravação, tendo sido realizado um *videoclip* da música.

3.4.8. Missa de finalistas

No dia 5 de julho de 2013 ocorreu a missa de finalistas dos alunos do 9.º ano de escolaridade do Agrupamento. Visando participação destes na animação litúrgica, foram realizados ensaios das músicas com os alunos. Considerando a existência de alunos do ensino articulado, foram elaborados alguns arranjos instrumentais de forma a fomentar a participação destes. A animação da celebração litúrgica foi elogiada por vários membros da Comunidade Educativa, desde pais e encarregados de educação, assistentes técnicos e operacionais, alunos e professores, merecendo um especial destaque no discurso do diretor no Jantar de Finalistas.

3.4.9. Projeto Comenius

No âmbito do Programa *Comenius*³¹, foi desenvolvido o projeto *Traditions under the european sky*, de parceria multilateral com escolas da Grécia, Irlanda, Lituânia, Roménia, República Checa e Turquia que visa promover o intercâmbio e a partilha das tradições culturais dos referidos países ao nível da música e da gastronomia. O projeto foi aprovado pela Agência *PROALV*, tendo obtido financiamento.

³⁰ *Interrogar a ciência* – Projeto que visa promover a literacia científica.

³¹ “O Programa COMENIUS visa melhorar a qualidade e reforçar a dimensão europeia da educação” <http://pt-europa.proalv.pt>

Síntese

Pretendia-se, neste Capítulo 2, apresentar uma síntese do que foi a Prática de Ensino Supervisionada, desenvolvida no âmbito do mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico.

Em face do apresentado, pode concluir-se que a PES foi muito construtiva, na perspetiva de aluno do mestrado. Os desafios vivenciados foram ultrapassados com muito sucesso, tendo sido encontradas as respostas e as estratégias indicadas para a sua transposição.

Foram desenvolvidas experiências de ensino/aprendizagem diversificadas e significativas, indo ao encontro dos princípios orientadores do ensino da Educação Musical constantes dos documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, os quais resultam de décadas de trabalho de investigação e experiência por parte de um alargado número de pedagogos, investigadores e músicos.

Essas experiências de ensino/aprendizagem foram muito para além da sala de aula, com a dinamização e participação em diferentes projetos musicais ou onde a música assumiu um papel relevante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida no âmbito do mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico no ano letivo 2012/2013 foi muito positiva. Apesar dos largos anos de experiência de ensino numa área curricular diferente, a experiência educativa do ensino da música no Ensino Básico resumia-se ao experienciado na condição de aluno, há largos anos atrás.

Desde então muita coisa mudou. Essas mudanças ocorreram, antes de mais, na própria escola, hoje compreendida como lugar onde todos aprendem, tornando-a numa “escola realmente democrática” (Santos, 2001 citado por Padilha, 2004, p. 125).

Nesta linha democratizadora da escola, Padilha apresenta como referência o pensador, educador e filósofo brasileiro Paulo Freire que defendeu, em toda a sua obra, uma relação horizontal e uma participação dialógica entre educador e educando. Assim, a organização do trabalho escolar permitirá a todos os participantes do processo de ensino/aprendizagem ensinar e aprender, resultando numa construção curricular que respeite as experiências do aluno (Padilha, 2004).

Vivenciada no contexto educativo do Agrupamento de Escolas de Pedome, dividida entre as EB 1 de Campa – Castelões e a EBI de Pedome, a PES foi o culminar de todo um processo de aprendizagem, enquanto aluno do mestrado. Neste sentido, podemos ver refletidas nas práticas pedagógicas as aprendizagens resultantes deste processo de profissionalização para o ensino da Educação Musical no Ensino Básico. Foram mobilizados saberes obtidos no âmbito das unidades curriculares do mestrado, na busca de um desempenho condizente com um bom perfil profissional.

Por outro lado, foi, também, o início de um novo percurso. Certamente que as experiências de ensino/aprendizagem potenciaram as experiências vividas pelos alunos, mas também o estagiário muito aprendeu sobre a música, o ensino da música e a relação pedagógica. As horas de pesquisa, preparação e trabalho com os alunos abriram horizontes novos. Naturalmente que nem sempre as experiências de aprendizagem planificadas tiveram os resultados pretendidos e por vezes não foram concretizadas da forma delineada. Foram produzidos materiais diversificados, como planificações, partituras, arranjos em partitura, arranjos em suporte áudio, fichas de trabalho e registos de avaliação.

O caminho a trilhar no futuro estará, certamente, ligado ao ensino da música, seja enquanto docente de Educação Musical no Ensino Básico seja na criação de uma escola de música capaz de promover um desenvolvimento musical aliado a um crescimento enquanto pessoa de crianças e jovens.

Não será um caminho fácil, considerando o contexto social, político, económico e educativo que vivemos. A criatividade, aliada à aposta de continuar uma formação sólida, multidisciplinar, de forma contínua, serão capazes de responder às exigências educativas.

Minha franquia ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto ser cultural, histórico, inacabado e conscientemente inacabado. Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.

(Freire, 1997 citado por Padilha, 2004, pp. 154–155)

Desta forma, pode afirmar-se que a conclusão do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico é o início de um novo caminho ainda a descobrir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas Pedome. (2009). *Projeto Educativo TEIP*.
- Albino, C., & Lima, S. A. de. (2008, dez). A aplicação da teoria da aprendizagem significativa de Ausubel na prática improvisatória. *Opus*, 14(2), 115–133.
- Amado, A. L. (1999). *O prazer de ouvir música - sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho, S.A.
- APEM. (2012, 30 de janeiro). Parecer da APEM sobre a proposta-base da Revisão da Estrutura Curricular.
- Barbosa, K. J. (2009). *Conexões entre o desenvolvimento cognitivo e o musical: estudo comparativo entre apreciação musical direcionada e não direcionada de crianças de sete a dez anos em escola regular* (Pós-graduação). Universidade de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Barenboim, D. (2009). *Está tudo ligado - O poder da música*. (F. Agarez, Trad.). Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Barros, M. R. M. de. (2011). *A música como mediadora no desenvolvimento cognitivo em crianças com perturbações Autísticas: Intervenção junto de uma aluna com perturbações autísticas*. Escola Superior de Educação São João de Deus, Lisboa.
- Batista, A. P., & Weber, L. N. D. (2012, julho). Estilos de liderança de professores: aplicando o modelo de estilos parentais. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 299–307.
- Beckstead, D. (2001). WILL TECHNOLOGY TRANSFORM MUSIC EDUCATION? *Music Educators Journal*, 87(6), 44.
- Biz, M. C. P. (Coord.). (2010). *Fonoaudiologia na Educação: Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo*. São Paulo: Conselho Regional de Fonoaudiologia 2ª Região.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bréscia. (2003). *Educação Musical: Bases psicológicas e ação preventiva*. São Paulo: Átomo.
- Carmona, J. B. R. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes en la educación. *Comunicar - Revista Científica de Comunicación y Educación*, (23), 25–30.
- Castro, I. (2012). Quando cantar vom do coração: uma abordagem metodológica. *EDUSER: Revista de Educação*, 4(1), 87–98.
- Cerqueira, C. S. de C. (2012). *Indisciplina na sala de aula: estratégias de intervenção* (Projeto de investigação). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.
- Concelho Técnico-Científico. (2012). Regulamento da Prática de Ensino Supervisionada - Cursos de Mestrado que conferem habilitação profissional para a docência na Educação Pré-Escolar e no Ensino Básico. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança.
- Correia, M. A. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar*, (36), 127–145.
- Costa, M. M. I. A. (2010). *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick* (Mestrado). Universidade de Lisboa - Instituto de Educação, Lisboa.
- Crozier, W. R. (2005). Music and social influence. In D. J. Hargreaves & A. C. North (Coord.), *The social psychology of music* (pp. 67–83). New York: Oxford University Press.
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação Musical e transformação social - uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar - Revista Científica de Comunicación y Educación*, (23), 17–23.

- Delors, J. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório da a UNESCO da Comissão Internacional de Educação para o século XXI* (p. 288). São Paulo: Comissão Internacional de Educação para o século XXI.
- Ertesvåg, S. K. (2011a). Measuring authoritative teaching. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 51–61.
- Ertesvåg, S. K. (2011b). Improving authoritative teaching. Presented at the 24th International Congress for School - Effectiveness and Improvement, Limassol, Cyprus. Acedido em 25 de junho de 2013, em <http://www.icsei.net/icsei2011/fullpapers>
- Eugênio, M. L., Escalda, J., & Lemos, S. M. A. (2012). Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música: produção de conhecimento nacional e internacional. *Revista CEFAC*, 14(5), 992–1003.
- Fernandes, I. M. B. Á. (2011). *Brincando e aprendendo: um novo olhar para o ensino da música*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora.
- Ferreira, I. M. C. (2012). *A importância da música no desenvolvimento global das crianças com Necessidades Educativas Especiais: perspectivas dos professores do 1.º ciclo e de Educação Especial*. Escola Superior de Educação São João de Deus, Lisboa.
- Fonterrada, M. T. D. (2008). *De tramas e fios: um ensaios sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- França, C. C., & Swanwick, K. (2002, dezembro). Composição, apreciação e performance na Educação Musical: teoria pesquisa e prática. *Em pauta*, 13(21), 5–41.
- Freire, R., & Silva, V. G. A. de O. (2005). Influência de Jerome Bruner na Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon. In *ANPPOM - Décimo Quinto*

- Congresso - Programa de Pós-Graduação em Música da UFRJ* (pp. 125–132). Presented at the XV Congresso da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música, Rio de Janeiro: ANPPOM.
- Freire, V. L. B. (2010). *Música e Sociedade: uma perspectiva histórica e uma reflexão aplicada ao ensino superior de Música* (2.^a ed. rev. e ampl.). Florianópolis: ABEM.
- Góes, R. S. (2009). A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. *Revista do Centro de Educação à Distância*, 2(1), 27–43.
- Gonçalves, A. T. S. (2013). *Estilos parentais e o seu impacto no sucesso escolar dos alunos: um estudo numa escola TEIP 2* (mestrado). Universidade Fernando Pessoa, Porto. Acedido a 24 de junho de 2013, em <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3840/1/pronta.pdf>
- Gonçalves, M. da R. (2010). *Estádios de desenvolvimento da apreciação musical: O que os intérpretes valorizam* (mestrado). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Hargreaves, D. (1986). *The developmental psychology of music*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hargreaves, D., & Zimmerman, M. P. (1992). Developmental Theories of Music Learning. In R. Colwell (Ed.), *Handbook of Research on Music Teaching and Learning* (pp. 377–391). New York: Schirmer Books.
- Ilari, B. (2003). A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a Educação Musical. *Revista da Abem*, (9), 7–16.
- Ilari, B., Levek, K., & Vander Brook, A. (2004). Resenha: três livros que versam sobre o desenvolvimento cognitivo e a Educação Musical infantil. *Revista da Abem*, (11), 99–102.

- João, C., Rocha, M., Ramalhoto, N., & Ramalhoto, P. (2013). *A expressão musical no 1.º ciclo do Ensino Básico* (Projeto de investigação). Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação, Bragança.
- Kiuru, N., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., Niemi, P., ... Nurmi, J.-E. (2012). The role of parenting styles and teacher interactional styles in children's reading and spelling development. *Journal of School Psychology, 50*(6), 799–823. doi:10.1016/j.jsp.2012.07.001
- Leme, G. R., & Bellochio, C. R. (2007, setembro de). Professores de escolas de música: um estudo sobre a utilização de tecnologias. *Revista da ABEM, 17*, 87–96.
- Levitin, D. J. (2007). *Uma paixão humana - o seu cérebro e a música*. (B. P. Coelho, Tran.). Lisboa: Bizâncio.
- Lima, S. F. O., Lima, L. V., & Mendes, G. (n.d.). Numerofonia and a new proposed Braille codification: Computation systems applied to the teaching os music for the deficient visual and children. *UNICALDAS - Faculdade de Caldas Novas*. Acedido a 2 de julho de 2013, em <http://online.unicaldas.edu.br/portal/publicacao/arq/numerofonia.pdf>
- Miletto, E. M., Costalonga, L. L., Flores, L. V., Fritsch, E. F., Pimenta, M. S., & Vicari, R. M. (2004, March). Educação Musical auxiliada por computador: Algumas considerações e experiências. *Novas Tecnologias na Educação, 2*(1).
- Ministério da Educação. (1991a). *Programa de Educação Musical - Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem - Ensino Básico - 2.º ciclo* (Vol. I). Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.
- Ministério da Educação. (1991b). *Programa de Educação Musical - Plano de Organização do Ensino/Aprendizagem - Ensino Básico - 2.º ciclo* (Vol. II). Lisboa: Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministério da Educação. (2001a). *Música: Orientações Curriculares - 3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2001b). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico 1.º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Ministério da Educação - DGIDC. (2012). Metas de Aprendizagem - Ensino Básico - 2º Ciclo - Educação Musical. *Metas de Aprendizagem*. Acedido a 4 de abril de 2013, em <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=29&level=4>
- Muszkat, M. (2012). Música, neurociência e desenvolvimento humano. In *A música do livro* (Ministério da Cultura e Vale.). São Paulo: Alluci & Associados Comunicações.
- Navia, D. G. (2012). *Neurociências, música e educação: investigações pertinentes. Anais do II SIMPOM* (pp. 355-365). Comunicação apresentada no II Simpósio Brasileiro de pós-graduandos em música.
- Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J. (2012). *100% Música@ - Educação Musical - 5º ano*. Lisboa: Texto Editores, Lda. (Acesso online em <http://www.musica5.te.pt>)
- Novo, R. (2012). *Psicologia da relação educativa: Estilos Educativos*. Apresentação de aula, Escola Superior de Educação, IPB, Bragança.
- Padilha, P. R. (2004). Currículo, complexidade e círculo de cultura. In *Currículo intertranscultural: Novos itinerários para a educação* (pp. 117–181). São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire.

- Patias, N. D., Blanco, M. H. M., & Abaid, J. L. W. (2009). Psicologia escolar: proposta de intervenção com professores. *Cadernos de Psicopedagogia*, 7(13), 42–60.
- Pellerin, L. A. (2005). Applying Baumrind's parenting typology to high schools: toward a middle-range theory of authoritative socialization. *Social Science Research*, 34(2), 283–303.
- Reis, F. A. (2007). *A música popular e folclórica, como estratégia de ensino/aprendizagem na disciplina de Educação Musical no Ensino Básico (Uma abordagem estética)* (Doutoramento). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real.
- Ribeiro, M. L. (2010). A afetividade na relação educativa. *Estudos de Psicologia*, 27(3), 403–412.
- Rodrigues, H., & Rodrigues, P. M. (2003). *BebéBabá - Da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras - Editores S.A.
- Rodrigues, M. C. P. (2009). Apreciação Musical através do gesto corporal. In *Pedagogia da música - experiências de apreciação musical* (pp. 37–50). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Santrock, J. W. (2009). *Psicologia Educacional*. (G. Simonelli, Ed.) (3^a ed.). Porto Alegre: McGraw Hill Brasil.
- Silva, A. S. (Ed.). (2000). *A Educação Artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sloboda, J. (2007). *Exploring the musical mind - cognition, emotion, ability, function*. New York: Oxford University Press.
- Stiff, K. (2009). Apreciação Musical: conceito e prática na educação infantil. In *Pedagogia da música - experiências de apreciação musical* (pp. 27–36). Porto Alegre: Editora Mediação.

- Swanwick, K. (2001). Musical Development Theories Revisited. *Music Education Research*, 3(2), 227–242.
- Tan, S.-L., Pfordresher, P., & Harré, R. (2010). *Psychology of music - from sound to significance*. New York: Psychology Press.
- Trevarthen. (2003). Prefácio. In *BebéBabá - Da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras - Editores S.A.
- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente - O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trans., M. Cole, Ed.) (4.ª ed. brasileira.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda.
- Walker, J. M. T. (2008). Looking at teacher practices through the lens of parenting style. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 218–240.
- Walker, J. M. T. (2009). Authoritative Classroom Management: How Control and Nurturance Work Together. *Theory Into Practice*, 48(2), 122–129. doi:10.1080/00405840902776392
- Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. (E. Podcaminsky, Tran.) (5ª ed.). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Xavier, J. B. (2004). *Relatório do grupo de trabalho Ministério da Educação e Ministério da Cultura*. Lisboa.
- Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria - competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

LEGISLAÇÃO PORTUGUESA CONSULTADA

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro de 1986, com as alterações da Lei n.º 115/97, de 19 de setembro de 1997, da Lei n.º 49/2005, de 31 de agosto de 2005 e a Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto de 2009

Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro

Despacho-Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro, retificado pela Declaração de Retificação n.º 3/2005, de 10 de fevereiro

Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto

Despacho n.º 17169/2011, de 23 de dezembro

Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Despacho Normativo n.º 24-A/2012, de 6 de dezembro, Série II

Despacho n.º 15971/2012, de 14 de dezembro, Série II

ANEXOS

ANEXO 1

Nes - ta'es - co - la vou fi - car Al - guns a - nos a'a - pren - der A cres - cer co - mo pes - so - a Po - der dar p'ra re - ce - ber Cons - tru -
 ir o meu fu - tu - ro Na mi - nha se - gun - da ca - sa A - pren -
 zer no - vos a - mi - gos Reen - con - trar os co - nhe - ci - dos Com e - les em meu re - dor Te - rei um mun - do me - lhor Da - mi -
 nha'es - co - la que - ri - da A - in - da vou ter sau - da - des Dos re -

der e en - si - nar Sa - ber ser e sa - ber'es - tar Nes - ta mi - nha ca - mi - nha - da No sen - ti - do do sa - ber La - do'a la - do com'os a - mi - gos Eu sei
 crei - os e das au - las Das mui - tas a - mi - za - des

que po - de - rei ven - cer Sou o fu - tu - ro Sou a'es - pe - ran - ça Sou o me - lhor que há no mun - do Sou u - ma cri -
 an - ça Sou a'a - le - gri - a Sou a pai - xão Sou a his - tó - ria que mui - tos de vós re - cor - da - rão Vou fa -

Sou o fu - tu - ro Sou a'es - pe - ran - ça Sou o me - lhor que há no mun - do Sou u - ma cri - an - ça Sou a'a - le -
 gri - a Sou a pai - xão Sou a his - tó - ria que mui - tos de vós re - cor - da - rão Sou a es - co - la

ANEXO 2


 GOVERNO DE PORTUGAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA


Ed. Musical (5ºAno) - 2.º Período

Dominios/Conteúdos	Articulação	Objetivos gerais	Descritores de desempenho	Avaliação
<p>Timbre : Família de timbres. Mistura tímbrica.</p> <p>Dinâmica: Forte, mezzo forte, piano. Organização de elementos dinâmicos</p> <p>Altura: Linhas sonoras ascendentes e descendentes; ondulatórias; contínuas e descontínuas. Combinação de linhas horizontais e verticais; Agregados sonoros; Textura</p> <p>Ritmo: Som e silêncio organizados com a pulsação; Contratempo. Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação</p> <p>Forma: Ostinato; Imitação; Cànone</p>	Matemática	<p>4 – Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação.</p> <p>5 – Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objetivos visados.</p> <p>6 – Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento.</p> <p>7 – Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões.</p>	<p>Apresenta publicamente e regista em diferentes tipos de suportes as criações realizadas, para avaliação, aperfeiçoamento e manipulação técnico-artística e comunicacional.</p> <p>Manipula conceitos, códigos, convenções e técnicas instrumentais e vocais, bem como as TIC, para criar e arranjar músicas em diferentes estilos e géneros contrastantes.</p> <p>Percepção Sonora e Musical :</p> <p>Reconhece um âmbito de padrões, estruturas, efeitos e qualidades dos sons.</p> <p>Identifica auditivamente, escreve e transcreve elementos e estruturas musicais, utilizando tecnologias apropriadas.</p> <p>Identifica e utiliza diferentes tipos de progressões harmónicas.</p> <p>Completa uma música pré-existente, vocal e/ou instrumental.</p>	<p>- Formativa</p> <p>- Sumativa</p> <p>- Observação Directa</p> <p>- Registos de interpretação musical individual e em grupo.</p> <p>- Trabalhos escritos de pesquisa individual ou de grupo;</p> <p>- Grelhas de observação e registo: * organização dos cadernos diários * assiduidade * empenho e interesse * apresentação do material indispensável * pontualidade e comportamento * relacionamento com os colegas e Professores</p> <p>- Auto-Avaliação</p> <p>- Heteroavaliação</p>


 GOVERNO DE PORTUGAL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA


Ed. Musical (5ºAno) - 3.º Período

Dominios/Conteúdos	Articulação	Objetivos gerais	Descritores de desempenho	Avaliação
<p>Timbre : Combinação de timbres. Ataque, corpo e queda do som (perfil sonoro).</p> <p>Dinâmica: Organização de elementos dinâmicos. Ataque, corpo e queda do som (perfil sonoro).</p> <p>Altura: Duas ou três notas em diferentes registos; Escala pentatónica; Bordão; Escalas modais; Melodia e Harmonia.</p> <p>Ritmo: Sons e silêncios com duas e quatro pulsações. Padrões rítmicos. Sons e silêncios com três pulsações; Organização binária e ternária; Compasso; Anacrusa</p> <p>Forma: Motivo; Frase; Forma binária e ternária: AB;ABA</p>	Matemática	<p>8 – Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.</p> <p>9 – Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns.</p> <p>10 – Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida</p>	<p>Transcreve e toca de ouvido diferentes peças musicais com estilos diferenciados a uma ou duas vozes.</p> <p>Identifica auditivamente e descreve diferentes tipos de opções interpretativas.</p> <p>Culturas musicais nos contextos:</p> <p>Identifica e compara estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socio-culturais do passado e do presente.</p> <p>Investiga funções e significados da música no contexto das sociedades contemporâneas.</p> <p>Relaciona a música com as outras artes e áreas do saber e do conhecimento em contextos do passado e do presente.</p> <p>Produz material escrito, audiovisual e multimédia ou outro, utilizando vocabulário adequado.</p> <p>Troca experiências com músicos e instituições musicais</p>	<p>- Formativa</p> <p>- Sumativa</p> <p>- Observação Directa</p> <p>- Registos de interpretação musical individual e em grupo.</p> <p>- Trabalhos escritos de pesquisa individual ou de grupo;</p> <p>- Grelhas de observação e registo: * organização dos cadernos diários * assiduidade * empenho e interesse * apresentação do material indispensável * pontualidade e comportamento * relacionamento com os colegas e Professores</p> <p>- Auto-Avaliação</p> <p>- Heteroavaliação</p>



ANEXO 3



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação



Agrupamento vertical de escolas do
PEDOME
E.S.E. do Pedome - Alameda Pedro Vaz - Pedome - 4705-031 PEDOME - TEL: 352 903 000

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – 2º SEMESTRE

Planificação

Departamento: Expressões		Disciplina: Educação Musical	Turma: 5º B
Data: 27/05/2013		Duração: 90 minutos	
Sumário:			
Dinâmica – <i>piano, mezzo forte, forte, crescendo</i> e <i>diminuendo</i> .			
Execução da peça "Cold day in hell" com timbres corporais.			
Execução instrumental de um arranjo do Prelúdio nº 1, de J. S. Bach.			
Audição dos alunos que participação no concurso de flauta.			
Metas de aprendizagem	Desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação		
	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação e comunicação 		
	Meta final 1 – O aluno canta a solo e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções em diferentes tonalidades e modos, com diversas formas, géneros e estilos, em compasso simples e composto, em monodia e harmonizadas, com e sem acompanhamento instrumental.		
	Meta final 2 – O aluno toca sozinho e em grupo, peças em diferentes tonalidades e modos, em compasso simples e composto, com diferentes formas, géneros, estilos e culturas, utilizando técnicas diferenciadas de acordo com a tipologia musical, em instrumentos não convencionais e convencionais na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.		
	Meta Final 3 – O aluno analisa, descreve e comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos que conhece, utilizando vocabulário apropriado.		
	Desenvolvimento da criatividade		
	<ul style="list-style-type: none"> Criação e experimentação 		
Conteúdos	Meta Final 4 – O aluno improvisa e compõe acompanhamentos e pequenas peças musicais segundo diferentes técnicas e estilos, utilizando a voz, o corpo e instrumentos não convencionais e convencionais, individualmente e em grupo, sobre organizações sonoras modais e tonais, em compasso simples e composto, aplicando elementos dinâmicos e formais		
	Meta Final 5 – O aluno expressa ideias sonoras utilizando e recursos técnico-artísticos elementares, tendo em conta diversos estímulos e/ou intenções.		
	Apropriação das linguagens elementares das artes		
	<ul style="list-style-type: none"> Perceção sonora e musical 		
	Meta Final 6 – O aluno identifica, analisa e descreve características rítmicas, melódicas, tímbricas, dinâmicas, texturais, formais e estilísticas em obras musicais de diferentes géneros, estilos e culturas.		
	Compreensão das artes nos contextos		
	<ul style="list-style-type: none"> Culturas musicais nos contextos 		
Atividades Estratégicas	Meta Final 7 – O aluno reconhece e valoriza a música como construção social, como património e como factor de identidade social e cultural em contextos diversificados e em diferentes períodos históricos.		
	Dinâmica – <i>piano, mezzo forte, forte, crescendo</i> e <i>diminuendo</i> . Prática instrumental – batimentos corporais (postura, expressividade, dinâmica), flauta (dedilhação, articulação, respiração, postura, dinâmica), instrumental <i>Orff</i> (postura, sonoridade, dinâmica).		
Recursos	Execução com timbres corporais da peça "Cold day in hell", com revisão das noções de <i>piano, mezzo forte, forte</i> e explicação do <i>crescendo</i> .		
	Execução com flauta e lâminas do prelúdio nº 1 de J. S. Bach. Execução, na flauta, da peça "Pérola do Oriente"		
Recursos	Computador DVD 100% música Colunas Projektor multimédia Manual		
	Observação de diversos parâmetros comportamentais/atitudinais: participação, autonomia, interesse, sociabilidade Observação direta da prática instrumental		
Referências	Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J. (2012). <i>100% Música@ - Educação Musical - 5º ano</i> . Lisboa: Texto Editores, Lda.		
	Ministério da Educação - DGIDC. (2012). <i>Metas de Aprendizagem - Ensino Básico - 2º Ciclo - Educação Musical. Metas de Aprendizagem</i> . Acedido a 3 de abril de 2013, em http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/ensino-basico/metas-de-aprendizagem/metas/?area=29&level=4		

ANEXO 4



Música (7º Ano) 1º Semestre

Domínios/ Conteúdos	Articulação	Objetivos gerais	Descritores de desempenho	Avaliação
<p>Módulo 1:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Memórias e tradições • Músicas e conjuntos de diferentes regiões. • Códigos e convenções existentes em diferentes regiões. • Instrumentos e danças tradicionais de diferentes regiões. 	História	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental. • Produzir e participar em diferentes tipos de espectáculos musicais, vocais e instrumentais. • Compreender a música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber. • Aprofundar o conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas. • Desenvolver o pensamento crítico que sustente as opiniões, as criações e interpretações. • Aprofundar os conhecimentos de utilização de diferentes tecnologias e software. 	<p>1 Interpretação e comunicação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve a musicalidade e o controlo técnico-artístico, através do estudo e da apresentação, individual e em grupo, de diferentes interpretações. • Canta e toca, individual e colectivamente, diferentes tipos de instrumentos musicais, acústicos e electrónicos, utilizando técnicas e praticas musicais apropriadas e contextualizadas. • Explora como diferentes técnicas e tecnologias podem contribuir para a interpretação e a comunicação artístico-musical. • Reflecte e avalia, crítica e informadamente as interpretações realizadas. <p>2 Criação e experimentação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explora, compõe, arranja, improvisa e experiências matérias sonoras e musicais com estilo, géneros, formas e tecnologias diferenciadas. • Manipula os materiais para funções comunicacionais e estéticas, específicas. • Utiliza diferentes tipos de software musical, sequencialização MIDI e recursos da Internet. 	<ul style="list-style-type: none"> -Diagnóstica -Formativa -Sumativa -Observação Directa - Registos de interpretação musical individual e em grupo. -Trabalhos escritos de pesquisa individual ou de grupo; - Grelhas de observação e registo: <ul style="list-style-type: none"> *organização dos cadernos diários *assiduidade *empenho e interesse *apresentação do material indispensável *pontualidade e comportamento *relacionamento com os colegas e Professores - Auto-Avaliação - Heteroavaliação




Música (7º Ano) 2º Semestre

Domínios/Conteúdos	Articulação	Objetivos gerais	Descritores de desempenho	Avaliação
<p>Módulo 2:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Música e Tecnologias • Sons acústicos e electrónicos • Códigos e convenções existentes em diferentes estilos • História da gravação sonora. • Técnicas de gravação e software musical. • Tecnologias MIDI 	História	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental. • Produzir e participar em diferentes tipos de espectáculos musicais, vocais e instrumentais. • Compreender a música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber. • Aprofundar o conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciadas. • Desenvolver o pensamento crítico que sustente as opiniões, as criações e interpretações. • Aprofundar os conhecimentos de utilização de diferentes tecnologias e software. 	<p>3 Percepção sonora e musical</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ouve, analisa, descreve, compreende e avalia os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical das diferentes culturas. • Utiliza terminologia e vocabulário adequado, de acordo com as audições musicais do passado e do presente. • Transcreve com tecnologias apropriadas e grau de complexidade diferentes, melodias, ritmos e harmonias. • Avalia e compara diversas obras musicais com géneros, estilos e tradições culturais do passado e do presente. • Selecciona musica com determinadas características para e eventos específicos. <p>4 Culturas musicais nos contextos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desenvolve o conhecimento e a compreensão da musica como construção social e como cultura. • Reconhece as culturas musicais das sociedades contemporâneas. • Compreende relações entre a música, as outras artes e áreas de conhecimento, identificando semelhanças e diferenças técnicas, estéticas e expressivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Formativa -Sumativa -Observação Directa - Registos de interpretação musical individual e em grupo. -Trabalhos escritos de pesquisa individual ou de grupo; - Grelhas de observação e registo: <ul style="list-style-type: none"> *organização dos cadernos diários *assiduidade *empenho e interesse *apresentação do material indispensável *pontualidade e comportamento *relacionamento com os colegas e Professores - Auto-Avaliação - Heteroavaliação

ANEXO 5



Para esta aventura vais precisar da  e do teu caderno diário.

Ao longo deste 1º período, viveste uma aventura de descoberta das memórias e tradições da música em Portugal.

Tomaste contacto com três culturas musicais que vais indicar, associando-as aos instrumentos que se seguem.



Dirige-te à reprografia e ouve o que o sr. Marcelo tem para ti.
Identifica um instrumento que nela esteja presente e sublinha a cultura musical associada à música ouvida.

Cultura Popular Cultura Urbana Cultura Erudita

No auditório da escola tens alguém que espera por ti e quer ver-te brilhar como instrumentista. Vai lá e mostra as tuas qualidades!

Bom trabalho!

Esperamos por ti na sala de aula para cantar o natal!

Nome: _____ nº _____ 7º C

ANEXO 6



MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO
PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA – 1º SEMESTRE

Planificação

Departamento: Expressões Módulo: Memórias e Tradições Sumário: <i>Peddy paper</i> avaliativo. Aprendizagem de uma música de Natal.		Disciplina: Música Data: 10/12/2012 Turma: 7º C Duração: 90 minutos			
Objetivos Gerais	Organizadores da aprendizagem	Conteúdos	Atividades/estratégias	Recursos	Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve e aperfeiçoa a prática vocal e instrumental Produz e participa em diferentes tipos de espetáculos musicais, vocais e instrumentais 	<ul style="list-style-type: none"> Interpretação e comunicação Criação e experimentação Perceção sonora e musical Culturas musicais nos contextos 	<ul style="list-style-type: none"> Prática instrumental: flauta e jogo de sinos Culturas musicais portuguesas: música popular, urbana e erudita A música na tradição de Natal 	<ul style="list-style-type: none"> Acolhimento <i>Peddy paper</i> de avaliação Aprendizagem da música <i>Natal Africano</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Instrumentos de percussão Computador Projektor Jogo de sinos Flauta 	Registo das prestações individuais no <i>Peddy Paper</i> Observação direta dos domínios que constam dos critérios de avaliação.
Bibliografia MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). <i>Música - Orientações Curriculares 3º ciclo do Ensino Básico</i> . Lisboa: Departamento de Educação Básica.					

ANEXO 7



Capa do DVD Musical