

Prática de Ensino Supervisiona  
Em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

## **Os Jogos como Recurso de Aprendizagem no contexto da Educação Musical**

**Elisa Cristiana Marrocos Cancela**

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

**Orientadora**  
**Maria Isabel Ribeiro de Castro**

**Bragança,**  
**2025**

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho final a todos aqueles que fizeram parte do meu crescimento pessoal e académico nos últimos anos, desde os colegas de curso, amigos, familiares e professores.

Gostaria de destacar uma amiga, a Beatriz Jesus, que foi minha colega de licenciatura e que mesmo depois de ambas a terminarmos, sempre foi um apoio e uma inspiração para eu continuar a lutar pelos meus objetivos.

Dedico-o também e principalmente aos meus pais, Manuel e Ana Cancela, pois foi graças a eles que todo o meu interesse pela música e pelo ensino surgiu. Sem eles, não teria tido todas as oportunidades que tive ao longo do meu trajeto académico para me envolver cada vez mais no que gosto e concluir este curso.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, de forma honesta e de coração mesmo, à professora Natália Lourenço, que foi minha professora cooperante e a minha maior aliada na jornada que foi a prática supervisionada. Agradeço a disponibilidade, a amabilidade, a atenção, a ajuda e todos os conselhos dados ao longo do ano letivo.

Agradeço à minha professora orientadora, Isabel Castro, igualmente pela disponibilidade e orientação dada.

Agradeço aos meus pais e irmão, pois sem eles, nada disto seria possível.

## RESUMO

O presente relatório constitui o culminar do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Tem como objetivo relatar a experiência de lecionação e apresentar as investigações/pesquisas realizadas ao longo do ano letivo, com vista ao aperfeiçoamento das competências teóricas e práticas decorrentes da Prática de Ensino Supervisionada. O período de prática profissional foi desenvolvido com duas turmas do 6.º ano numa Escola Básica e Secundária do norte do país, tendo como tema central **“Os jogos como recurso de aprendizagem no contexto da Educação Musical.”**

O relatório encontra-se estruturado em cinco partes principais: **I. Ser Professor; II. Caracterização do Contexto Educativo; III. Desenvolvimento Profissional; IV. Reflexão sobre as Competências Profissionais e V. Considerações Finais.** Na primeira parte, é explorado o papel e a trajetória do professor de forma geral, centrando-se particularmente na função do professor de Educação Musical e na importância de uma visão educacional humanizadora e centrada no aluno.

O segundo capítulo apresenta a contextualização da escola e das turmas envolvidas na prática profissional. O terceiro, introduz/apresenta o tema que orienta todo o relatório e se refere à forma com os jogos podem apresentar-se como uma ferramenta de trabalho, para promover a aprendizagem no contexto da Educação Musical. Neste ponto é ainda apresentando uma reflexão sobre o que é jogo, a sua importância enquanto “aliado” e complemento na abordagem dos conteúdos. É ainda explorado e elaborado um guia dos jogos implementados durante a prática profissional de forma a testar a teoria subjacente à temática, na prática.

De seguida, no quarto capítulo, apresento uma reflexão sobre os resultados obtidos após a implementação de cada jogo, bem como uma reflexão geral sobre a expectativa e a realidade, em relação às atividades realizadas durante o ano letivo. É também apresentada uma análise sobre, de que forma e como, os jogos podem, ou não, ser uma ferramenta útil na lecionação dos conteúdos específicos da disciplina de Educação Musical. Por fim, a última parte é inteiramente dedicada às reflexões pessoais acerca do meu percurso profissional de aluna a professora, as dificuldades que enfrentei e possíveis soluções a colocar em prática no futuro.

**Palavras-chave:** Educação musical, jogo, cultura, promoção da aprendizagem, humanização, autocrítica, reflexão

## ABSTRACT

This report constitutes the culmination of the Master's Degree in Teaching of Music Education in Basic Education. Its main objective is to describe the teaching experience and to present the research carried out throughout the academic year, with a view to improving the theoretical and practical skills developed during the Supervised Teaching Practice. The professional practice period was carried out with two 6th-grade classes at a Basic and Secondary School in the north of the country, under the central theme **“Games as a Learning Resource in the Context of Music Education.”**

The report is structured into five main sections: **I. Being a Teacher; II. Characterization of the Educational Context; III. Professional Development; IV. Reflection on Professional Competences and V. Final Considerations.** In the first section, the role and career path of the teacher are explored in general terms, focusing particularly on the function of the Music Education teacher and the importance of a humanizing and student-centered educational vision.

The second chapter presents the contextualization of the school and the classes involved in the professional practice. The third introduces the central theme of the report, discussing how games can serve as a working tool to promote learning within the context of Music Education. This section also includes a reflection on the concept of play, its importance as an “ally” and complement in approaching curricular content, as well as a guide to the games implemented during the professional practice, in order to test the underlying theory in practice.

Next, in the fourth chapter, I present a reflection on the results obtained after the implementation of each game, as well as a general reflection on expectations versus reality regarding the activities carried out during the academic year. An analysis is also presented of how and to what extent games can be a useful tool in teaching the specific contents of the Music Education subject.

Finally, the last section is entirely dedicated to personal reflections on my professional journey from student to teacher, the difficulties I faced, and possible solutions to apply in the future.

**Keywords:** Music education, game, culture, learning promotion, humanization, self-criticism, reflection

# ÍNDICE GERAL

<b>Introdução</b>	<b>7</b>
<b>I. Ser professor</b>	<b>9</b>
I.1. Currículo.....	9
I.2. Por uma educação mais humanizadora e centrada no aluno.....	17
I.3. Ser professor de Educação Musical.....	25
<b>II. Caracterização do contexto educativo</b>	<b>33</b>
II.1. Escola e Recursos Escolares.....	34
<b>III. Desenvolvimento Profissional</b>	<b>37</b>
III.1. “Jogo”, o conceito e abordagens.....	37
III. 2. Guia de jogos musicais.....	43
<b>IV. Reflexão sobre as competências profissionais</b>	<b>50</b>
IV.1. Jogos didáticos na prática (expectativa vs realidade).....	50
IV.2. Metodologia.....	53
1. Tipo de estudo.....	53
2. População alvo.....	54
3. Procedimentos.....	55
IV.3. Eficácia na abordagem dos conteúdos.....	57
<b>V. Considerações Finais</b>	<b>64</b>
V.1. Trajetória Pessoal e Profissional.....	64
V.2. Questionamentos e Respostas: Caminhos para o Futuro.....	65
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>69</b>

# INTRODUÇÃO

O presente relatório convoca um conjunto de informações e relatos, sobre a Prática Profissional, extraídas através da observação direta, da participação colaborativa, da pesquisa bibliográfica, bem como das experiências pessoais, com o objetivo de as analisar de forma autocrítica, reflexiva e construtiva. Neste sentido, este documento constitui também o culminar de um percurso de vários anos de estudo e autorreflexão sobre as práticas letivas — não apenas relativos ao Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, mas também às experiências que vivi enquanto aluna e, mais recentemente, enquanto docente, em formação.

A elaboração deste relatório surge, assim, como uma oportunidade de síntese entre o conhecimento teórico adquirido e a prática pedagógica desenvolvida, procurando compreender o papel do professor enquanto mediador ativo no processo de aprendizagem, e sobretudo, enquanto agente de **humanização da educação**. Defendo que o ensino da música deve ultrapassar a mera transmissão de conteúdos, tornando-se uma experiência significativa, integradora e emocionalmente envolvente, onde o aluno é visto como um ser integral, com identidade, sensibilidade e capacidade criativa (Freire, 1996).

Nesta linha de pensamento, o relatório aborda temáticas relacionadas com a **inclusão educativa**, nomeadamente a integração de alunos com necessidades especiais, a gestão de comportamentos, a importância da comunicação, o impacto do **burnout docente**, bem como o papel da arte e dos **jogos**, em particular, como instrumentos de sensibilização, socialização, forma integrada de aprender e, em certos contextos, até de carácter **terapêutico**. Através destas abordagens, pretendo evidenciar como a música (através do jogo), enquanto expressão universal, pode contribuir para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos (Swanwick, 1999; Hargreaves, 2012).

É igualmente importante destacar a desvalorização que a disciplina de Educação Musical ainda sofre em muitos contextos escolares portugueses. Apesar dos avanços registados nas últimas décadas, a música e a disciplina de Educação Musical continuam, em muitos casos, a ser vistas como áreas secundárias, o que limita o seu potencial formativo.

Assim, ao longo deste relatório, procuro refletir criticamente sobre esta realidade, propondo uma visão renovada que reconheça a importância da Educação Musical enquanto componente essencial da formação integral do aluno.

Para contextualizar a prática profissional supervisionada, será feita uma breve caracterização do espaço escolar onde esta ocorreu e das turmas com as quais tive oportunidade de trabalhar, permitindo compreender melhor o ambiente educativo e social que influenciou o desenvolvimento das atividades.

No âmbito do **desenvolvimento profissional**, e com o intuito de fundamentar teoricamente as atividades realizadas — centradas no tema “**Os Jogos como recurso de aprendizagem no contexto da Educação Musical**” — recorri a diversos autores de referência. Entre eles, **Lev Semionovitch Vygotsky (1896–1934)**, cujas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a zona de desenvolvimento proximal sublinham a importância da interação social na aprendizagem; **Tizuko Morchida Kishimoto (n. 1949)**, que destaca o valor pedagógico do jogo como estratégia de ensino-aprendizagem; **Johan Huizinga (1872–1945)**, com a sua obra *Homo Ludens* (1938), onde defende o jogo como base da cultura humana; e **Roger Caillois (1913–1978)**, que aprofunda a classificação dos jogos e o seu papel na construção social e simbólica do sujeito.

Numa primeira abordagem, procurei compreender a origem do jogo, a sua relevância histórica e cultural e o impacto que exerce no desenvolvimento global da criança desde os primeiros anos de vida. Foi fascinante descobrir novas formas de abordar conteúdos curriculares e perceber como o jogo pode funcionar como um mediador de aprendizagens significativas, facilitando tanto a memorização como o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas (Kishimoto, 2011; Vygotsky, 1978).

Após o trabalho de pesquisa, procedi à análise dos resultados das atividades aplicadas em contexto de sala de aula, elaborando um **guia dos jogos musicais** utilizados e uma reflexão crítica sobre os resultados obtidos em cada um deles.

Na parte final, apresento uma análise global da experiência, destacando as **principais aprendizagens**, as **dificuldades encontradas** e as **estratégias utilizadas** para as superar. Pretendo, assim, que este relatório reflita não apenas o desenvolvimento das minhas competências enquanto futura professora, mas também a minha evolução pessoal enquanto ser humano e agente educativo comprometido com uma pedagogia centrada na empatia, na criatividade e na humanização.

# I. SER PROFESSOR

## I.1. Currículo

O currículo, enquanto elemento central da prática docente, pode ser entendido sob várias perspectivas que vão muito além do simples conjunto de conteúdos definidos nos documentos oficiais. Discute-se, por exemplo, em **currículo formal** — aquele que está estabelecido legalmente e orienta os programas escolares —, mas também em **currículo real ou vivido**, que é o que realmente acontece na sala de aula, moldado pelas interações e pelo contexto específico de cada turma. Para além desses dois, há o **currículo oculto**, composto por aprendizagens implícitas como valores, atitudes e padrões sociais que, embora possam não estar completamente explanados nos manuais, são transmitidas diariamente no ambiente escolar. O currículo é ainda uma construção social, refletindo escolhas políticas e ideológicas sobre o que é considerado válido ensinar. Cabe ao professor, enquanto agente ativo nesse processo, exercer uma postura crítica, criativa e reflexiva, capaz de adaptar e enriquecer o currículo em função das necessidades dos seus alunos. Nesse sentido, conceitos como a flexibilidade curricular, tornam-se cada vez mais relevantes. Com base nesta visão abrangente, o percurso profissional docente e o modo como este influencia a construção e aplicação do currículo será explorado ao longo deste subcapítulo.

Existem diferentes teorias sobre como se desenvolve a carreira docente e, com ela, o currículo profissional de cada professor. Segundo Sikes (1985), esse percurso pode ser dividido em cinco fases distintas. A primeira, entre os 21 e os 28 anos, marca a entrada na vida adulta e o início da experiência profissional. A segunda, dos 28 aos 33 anos, representa um período de aumento das responsabilidades e de consolidação das aprendizagens iniciais. A terceira, entre os 30 e os 40 anos, é considerada uma fase de estabilização, em que o professor tende a encontrar o seu estilo de ensino e a afirmar a sua identidade profissional. A quarta, entre os 40 e os 55 anos, caracteriza-se por uma maior ascensão profissional, sendo comum que os docentes mais bem-sucedidos assumam cargos de gestão, coordenação ou liderança. Por fim, a quinta fase, a partir dos 50/55 anos, pode ser marcada por um certo declínio na energia e entusiasmo profissional, muitas vezes acompanhado de uma reflexão sobre o percurso realizado e sobre o legado deixado.

Compreender estas fases descritas por Sikes (1985) permite reconhecer que o desenvolvimento profissional docente é um processo dinâmico e contínuo, profundamente influenciado pelas experiências vividas, pelas relações interpessoais e pelos contextos educativos em que o professor atua. Cada etapa representa não apenas uma fase cronológica, mas também uma oportunidade de reflexão e de reinvenção da prática pedagógica. No caso específico da Educação Musical, esse percurso adquire uma dimensão ainda mais particular, uma vez que o docente lida

simultaneamente com a dimensão artística, técnica e humana do ensino. Assim, a prática supervisionada constituiu um momento essencial nesse processo de construção identitária — um espaço onde pude confrontar teorias com a realidade, desenvolver competências pedagógicas e compreender de forma mais profunda o papel do professor como mediador entre o conhecimento musical e o crescimento pessoal e social dos alunos.

Complementarmente, Nóvoa (1995), propõe uma outra divisão da carreira docente em cinco fases: a primeira corresponde aos três primeiros anos de profissão; a segunda, do 4.º ao 6.º ano, é vista como um período de estabilização; a terceira, que vai do 7.º ao 25.º ano, continua essa estabilização profissional; a quarta, entre o 25.º e o 35.º ano, é caracterizada pelo conservadorismo; e a quinta, que se estende até ao 40.º ano de carreira, é definida como uma fase de desinvestimento.

Apesar das diferentes formas de classificar as etapas da carreira docente, acredito que o mais importante é saber aproveitar cada fase da melhor forma possível. Para isso, é essencial que o professor esteja inserido num ambiente escolar positivo — e aqui não me refiro apenas à relação com os alunos, mas também à interação entre colegas de profissão. Um docente em início de carreira, como é o meu caso, pode sentir dificuldade em lidar com determinados desafios do dia a dia escolar. Nesses momentos, o apoio de colegas mais experientes pode ser fundamental. No entanto, essa partilha só acontece quando há disponibilidade e abertura de ambas as partes: o professor mais novo precisa estar recetivo a aprender, e o mais experiente deve estar disposto a partilhar as suas vivências e aprendizagens. Essa troca intergeracional também pode ser benéfica no sentido inverso. Um professor com décadas de carreira, por exemplo, pode beneficiar-se de novas abordagens ou estratégias propostas por docentes mais jovens, saindo da sua zona de conforto e renovando a sua prática letiva.

Independentemente da fase em que se encontra, todo professor, enquanto ser autónomo, precisa ter liberdade para tomar decisões sobre a forma como transmite os conteúdos, adaptando-os à realidade da sua turma. Isso exige criatividade, dinamismo e um espírito autocrítico apurado, que lhe permita avaliar e reformular as suas práticas sempre que necessário. Essa constante autorreflexão é fundamental para evitar o conformismo e manter a motivação ao longo dos anos.

Um professor, que já foi aluno, na minha opinião, deve lembrar-se sempre de como é estar “do outro lado” de uma mesa da sala. É essencial que consiga ajustar-se ao meio em que está inserido e ter uma atitude de constante reflexão e questionamento sobre o ensino. O conhecimento absoluto não existe, e o contexto escolar — bem como as pessoas que dele fazem parte — está em constante mudança. Assim, também a prática pedagógica deve estar em contínua adaptação. Como refere Perrenoud: “Organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das

aprendizagens; conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação; envolver os alunos na sua aprendizagem e no seu trabalho; trabalhar em equipa; participar na administração da escola; informar e envolver os pais; utilizar novas tecnologias; enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; e administrar sua própria formação contínua.” (Perrenoud, 2000, citado em Lima, 2006, p. 5).

Deste modo, creio que a formação contínua dos professores tem um papel muito importante no sentido de adaptar o docente à realidade na qual está inserido.

---

## **Formação do Professor e a Relação com o Currículo**

Em Portugal, a formação inicial de professores é estruturada em mestrados integrados ou pós-graduações específicas para o ensino, que combinam componentes teórico-práticas e estágios supervisionados, conforme definido pela Direção Geral da Educação (DGE, 2023). Esta formação visa preparar os futuros docentes para enfrentar os desafios da sala de aula, proporcionando-lhes uma compreensão aprofundada do currículo nacional e das metodologias necessárias para a sua implementação. Contudo, apesar da sua importância, a profissão docente enfrenta sérias pressões. De acordo com o CNE – Conselho Nacional de Educação (2022), mais de 53% dos professores têm mais de 50 anos, o que pressiona o sistema dado o número elevado de aposentadorias esperadas. Além disso, um estudo de diagnóstico das necessidades docentes (2021-2030) estima que será necessário recrutar cerca de 3 450 novos docentes por ano para satisfazer as exigências de renovação e substituição do corpo docente (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência et al., 2021). Esta realidade reforça a urgência de atrair, formar e reter novos professores para assegurar a qualidade do sistema educativo.

A formação contínua, regulamentada pela Portaria n.º 243/2012, tem por objetivo atualizar os professores ao longo da sua carreira, permitindo-lhes refletir criticamente sobre as suas práticas e adaptar-se às constantes mudanças curriculares, tecnológicas e sociais (Oliveira & Cabral-Cardoso, 2020). Esta atualização é essencial para garantir que o currículo se mantenha dinâmico e alinhado com as necessidades dos alunos e da sociedade. A formação contínua é essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes e para a prevenção do *burnout* (num ponto mais em baixo, será desenvolvido este aspeto). Instituições de ensino superior, como o Instituto Politécnico da Guarda, têm promovido cursos de formação contínua em diversas áreas — como Biologia, História, Geopolítica e Produção de Vídeo — com o objetivo de atualizar e diversificar as competências dos docentes (Instituto Politécnico da Guarda, 2024).

Assim, investir na formação dos professores é garantir que o currículo seja mais do que um documento: é assegurar que se transforme num instrumento vivo e adaptável, mediado por profissionais qualificados, reflexivos e empenhados no sucesso dos seus alunos. A integração da aprendizagem socioemocional na formação de professores tem mostrado resultados positivos na redução do *burnout* e na promoção do bem-estar psicológico docente, por exemplo. O desenvolvimento de competências como autorregulação, empatia e gestão emocional pode aumentar a motivação e a resiliência dos docentes, contribuindo para a prevenção do esgotamento profissional (Silva & Pereira, 2023).

Apesar dos esforços, persistem desafios significativos na formação de professores em Portugal. A falta de recursos, a sobrecarga de trabalho, a reforma cada vez mais tardia, e a pressão para atender às necessidades educacionais contribuem, também, para o burnout docente. É imperativo que as políticas educacionais priorizem a formação docente como estratégia para melhorar a qualidade do ensino e o bem-estar dos profissionais (Nogueira, 2016).

Integrar a formação de professores nas estratégias de prevenção do *burnout* é fundamental para garantir uma educação de qualidade e o bem-estar dos docentes. Investir na formação inicial e contínua, com foco no desenvolvimento de competências socioemocionais, pode ser uma medida eficaz para enfrentar os desafios atuais da educação em Portugal.

---

### ***Brunout***

O **burnout**, é um distúrbio emocional causado por ansiedade e esgotamento físico e mental prolongado, geralmente associado ao trabalho. É particularmente comum em profissões de forte carga emocional, como a docência. Muitas vezes, os professores iniciam a sua carreira com entusiasmo e expectativas elevadas — esperam ser respeitados pelos alunos e famílias, receber uma remuneração justa, contar com um bom ambiente de trabalho, ser reconhecidos profissionalmente e contribuir para o sucesso académico e pessoal dos alunos. No entanto, a realidade nem sempre corresponde a essas expectativas. A falta de reconhecimento, os baixos salários, a indisciplina dos alunos, a desvalorização profissional, a pressão por resultados e ambientes escolares tóxicos podem levar à frustração, desmotivação e, em casos mais graves, ao abandono da profissão.

Para evitar estas situações, é necessário que tanto os docentes como as instituições educativas estejam atentos aos sinais de desgaste emocional e ajam de forma preventiva. Segundo Nogueira (2016), as estratégias de prevenção do Burnout podem ser organizadas em três níveis: individual, grupal e organizacional.

- A nível **individual**, o profissional deve repensar a sua rotina, estabelecer limites, cuidar da sua saúde física e mental, e equilibrar a vida profissional com a pessoal.
- A nível **grupar**, é fundamental procurar apoio emocional e feedback de colegas, superiores e amigos.
- A nível **organizacional**, é importante criar programas de valorização e desenvolvimento profissional, além de promover um ambiente de trabalho saudável e colaborativo.

Embora os primeiros estudos sobre *burnout* em professores remontem aos anos 1970, só a partir da década de 1980 é que se começou a discutir com mais profundidade a ligação entre satisfação profissional e qualidade de vida. Em Portugal, uma investigação conduzida por Rita (et al., 2010) mostrou que um em cada três professores considera a sua profissão altamente stressante, e um em cada seis apresenta sinais de exaustão emocional. Professores em *burnout* não afetam apenas a si mesmos, mas também todo o contexto educacional, influenciando negativamente a aprendizagem dos alunos e o ambiente escolar.

Uma das principais causas apontadas para este problema é a carga horária excessiva e a sobrecarga de trabalho. Muitos professores ultrapassam as 50 horas semanais de trabalho, lecionando para mais de 200 alunos ou assumindo a responsabilidade por mais de 11 turmas, condições que agravam o risco de *burnout* e dificultam o equilíbrio entre a vida profissional e pessoal.

Diante deste cenário, a prevenção desta situação deve constituir uma prioridade nas políticas educativas e nas práticas institucionais. As escolas têm um papel crucial na criação de ambientes de trabalho que promovam a saúde mental e o bem-estar dos seus profissionais. Para isso, é fundamental garantir o acesso a apoio psicológico, gerir de forma equilibrada as cargas horárias e disponibilizar programas de formação contínua que incluam estratégias de gestão do stress e promoção da resiliência (Nogueira, 2016).

A implementação de medidas preventivas eficazes não só protege a saúde dos docentes, mas também contribui para a sustentabilidade da profissão e para a qualidade do processo educativo, beneficiando toda a comunidade escolar. Ser professor é, acima de tudo, um percurso de constante aprendizagem, adaptação e superação. Ao longo da carreira, enfrentam-se diferentes desafios e fases que exigem não só competências técnicas, mas também emocionais e relacionais. O apoio entre colegas, a abertura à mudança e a consciência dos limites pessoais são elementos fundamentais para uma prática docente equilibrada e sustentável. Investir no bem-estar dos professores é, consequentemente, investir na qualidade da educação.

É importante reconhecer que, para além dos desafios relacionados ao *burnout*, o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes é essencial para garantir a qualidade do ensino e a efetiva implementação do currículo. A formação dos professores, tanto inicial como contínua, assume um papel central nesse processo, pois proporciona não só as competências técnicas e pedagógicas necessárias para enfrentar as exigências da profissão, mas também contribui para o fortalecimento do bem-estar e da resiliência dos docentes. A formação do professor constitui um pilar fundamental para a implementação eficaz do currículo escolar. Esta não se limita apenas à aquisição de conhecimentos teóricos, mas abrange também o desenvolvimento de competências pedagógicas, didáticas e sociais, essenciais para adaptar o ensino às necessidades dos alunos e às exigências da sociedade contemporânea (Nóvoa, 1992; Tardif, 2014).

---

### **A Escassez de Professores em Portugal**

A falta de professores em Portugal tornou-se uma problemática estrutural com impactos profundos na qualidade do ensino. Segundo o *Perfil do Docente 2021/2022*, publicado pela **Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC, 2023)**, as escolas públicas portuguesas perderam cerca de **9.768 docentes** ao longo de uma década, sobretudo nos 2.º e 3.º ciclos e no ensino secundário. Estes dados evidenciam não apenas o **envelhecimento da classe docente**, mas também a **dificuldade em assegurar a renovação geracional** da profissão.

De acordo com dados recentes da **Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE, 2025)**, no início do ano letivo de 2025/2026, aproximadamente **78% dos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas** registavam pelo menos um horário docente por preencher, num total de **2.410 horários**, dos quais **1.042 correspondiam a horários completos**. Em **38 escolas**, havia mais de **dez horários em aberto**. Estes números ilustram o impacto crescente das **aposentações** e da **baixa atratividade da profissão docente**, frequentemente associada à **precariedade contratual**, à **sobrecarga de trabalho** e à **desvalorização social e económica da carreira**.

Os resultados do estudo **PISA 2022**, publicados pela **Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2023)**, reforçam esta preocupação: **62% dos alunos portugueses** estudam em escolas cujos diretores afirmam que a *capacidade de ensino* está comprometida pela escassez de professores, e **27% frequentam escolas** onde parte do corpo docente é considerado **desadequado ou insuficientemente qualificado**.

Esta carência compromete a **implementação plena do currículo nacional** e a **continuidade pedagógica**, levando muitas escolas a recorrer a **substituições frequentes** ou à

**contratação de docentes com habilitação própria**, isto é, profissionais com formação científica na disciplina lecionada, mas sem formação pedagógica ou didática específica.

De acordo com a **DGEEC (2024)**, cerca de **15,8% dos docentes contratados** (aproximadamente **3.178 de um total de 20.113**) encontravam-se nesta situação. Dados complementares do relatório *Education at a Glance 2024* da **OCDE (2024)** indicam que, no ano letivo de **2022/2023**, **7,5% dos professores do ensino secundário** e **5% do ensino básico** em Portugal **não possuíam habilitação profissional**, valores significativamente superiores aos registados em **2014/2015** (2,1% e 0,9%, respetivamente).

Esta tendência evidencia a **necessidade urgente de políticas eficazes de formação inicial e contínua, profissionalização em serviço e melhoria das condições de trabalho**, de modo a garantir que todos os alunos sejam lecionados por profissionais **plenamente qualificados e pedagogicamente preparados**.

---

## **AEC: O embrião do ensino da educação musical ou a falta de exigência profissional e impacto no Currículo**

As **Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC)** surgiram com o objetivo de proporcionar aos alunos do 1.º ciclo experiências educativas complementares, promovendo o seu desenvolvimento global. No entanto, ao longo do tempo, a forma como estas atividades têm sido implementadas levanta sérias preocupações quanto à sua qualidade e coerência com os objetivos curriculares.

A diferença de comportamento dos alunos entre as aulas obrigatórias e as Atividades de Enriquecimento Curricular é frequentemente notada pelos profissionais da educação. De um modo geral, observa-se que os alunos tendem a demonstrar comportamentos mais desafiadores nas AECs do que nas aulas curriculares. Esta divergência pode ser explicada por múltiplos fatores. Em primeiro lugar, as AECs são percecionadas por muitos alunos como momentos de menor formalidade, o que reduz a sua perceção de exigência e autoridade, levando a uma maior descontração comportamental. Por outro lado, em muitas escolas as AEC são asseguradas por técnicos contratados com **qualificações reduzidas ou sem formação pedagógica específica**, muitas vezes em regime de prestação de serviços ou com vínculos precários. Esta realidade contribui para uma menor exigência profissional, prejudicando a perceção pública da função educativa e desvalorizando o papel do educador. Além disso, o facto de ocorrerem frequentemente ao final do dia, quando os alunos já estão cansados e com menor capacidade de autorregulação,

contribui também para o aumento da indisciplina. Em contraste, nas aulas obrigatórias, os alunos estão mais habituados a uma estrutura formal de ensino, reconhecem a autoridade do professor e a avaliação associada, o que gera uma postura mais contida. Em minha opinião, esta diferença de comportamentos realça a importância de valorizar pedagogicamente as AECs, dotando os seus profissionais de formação específica em estratégias de gestão comportamental e criando um maior alinhamento com o projeto educativo da escola. Neste sentido, o carácter de lucidez que pode estar aliado a estes momentos de trabalhar a educação musical, com crianças, pode ser potenciador de aprendizagens mais eficazes e continuadas.

Durante o meu período de estágio, tendo eu lecionado AECs em simultâneo, foi possível observar que, em alguns contextos, estas atividades funcionam mais como **ocupação de tempos livres** do que como experiências pedagógicas estruturadas. A falta de continuidade dos profissionais, os horários irregulares e a ausência de supervisão pedagógica dificultam o planeamento de longo prazo e a articulação com o restante currículo.

Esta desvalorização das AEC não só compromete a sua eficácia, como **transmite aos alunos uma ideia errada** sobre o valor da educação informal ou não formal. Além disso, agrava a precariedade laboral no setor educativo e contribui para o desinteresse dos jovens em seguir a carreira docente, ao observarem a falta de reconhecimento e estabilidade associada a estas funções.

Assim, é fundamental rever as políticas de contratação e acompanhamento das AEC, exigindo formação adequada para os profissionais envolvidos, garantindo-lhes condições de trabalho dignas e promovendo uma verdadeira integração destas atividades no projeto pedagógico das escolas, no sentido de beneficiar quem delas necessita: os alunos.

---

## **Inclusão e Retenção Escolar**

A formação docente desempenha um papel fundamental não só na preparação técnica para ministrar o currículo, mas também na capacidade do professor de responder às diversas necessidades dos alunos que encontra na sala de aula. Além da necessidade de alterar a forma como são observadas as AECs, parece-me que um outro desafio emergente nesta área, é a preparação dos professores para lidar com alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Apesar dos progressos nas políticas de inclusão, muitos docentes sentem-se despreparados para adaptar estratégias pedagógicas e curriculares que atendam eficazmente a esta diversidade, o que pode ter impacto direto no sucesso escolar dos alunos e na sua progressão académica.

Esta questão está diretamente relacionada com a problemática da retenção escolar, ou seja, da reprovação. Portugal continua a apresentar uma taxa significativa de alunos que repetem anos escolares, muitas vezes devido à incapacidade do sistema educativo de responder adequadamente às diferenças individuais dos estudantes. A falta de preparação adequada para gerir esta diversidade e adaptar o currículo pode agravar o insucesso e a reprovação, tornando-se um desafio para os professores que precisam de conciliar as exigências curriculares com as necessidades específicas dos seus alunos. Assim, a articulação entre a formação docente para a inclusão, a flexibilização do currículo e as estratégias para prevenir a retenção, apresentam-se como cruciais para promover um ensino mais justo, inclusivo, feliz e eficaz.

## II.2 Por uma educação mais humanizadora e centrada no aluno

O professor deve promover situações de aprendizagem, partilha e desenvolvimento académico e social. Ser professor é mais do que transmitir conhecimento — é saber ouvir, dialogar e ensinar o outro a ouvir também. Como refere Freire (2005), “o diálogo, como encontro dos homens para a ‘pronúncia’ do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização” (p. 156). Assim, educador é aquele que preza pela empatia, pela justiça, pela partilha e pela transformação. É aquele que vê nos alunos mais do que aprendizes: vê pessoas em formação — futuros cidadãos, profissionais, pais, amigos, colegas e membros ativos da sociedade.

Alunos aprendem, mas também **são** — e reconhecer esse *ser* implica respeitar a sua individualidade, ouvir a sua voz e valorizar as suas vivências. Para que esse processo se concretize, é indispensável promover o **diálogo** e criar um ambiente onde o discente se sinta à vontade para participar. Dussel (1977) defende que o ato de humanização ocorre quando se aceita o outro como sujeito da sua própria história — quando é capaz de opinar, criticar, tomar decisões e agir com autonomia. Como afirma o autor: “O autêntico mestre primeiro ouvirá a palavra objetante, provocante, interpelante e até insolente daquele que quer ser Outro” (p. 191).

Neste sentido, a **educação musical** surge como uma ferramenta privilegiada para o desenvolvimento humano. *Para Kater (2004)*: Música e educação são, como sabemos, produtos da construção humana, de cuja conjugação pode resultar uma ferramenta original de formação, capaz de promover tanto processos de conhecimento quanto de autoconhecimento. Nesse sentido, entre as funções da educação musical teríamos a de favorecer modalidades de compreensão e consciência de dimensões superiores de si e do mundo, de aspectos muitas vezes pouco acessíveis no cotidiano, estimulando uma visão mais autêntica e criativa da realidade. (p. 44)

Assim, para tirar o melhor proveito de uma **educação musical humanizadora**, é fundamental que exista uma troca rica entre aluno e professor, sustentada pelo diálogo e pela autonomia. Essa relação deve permitir que ambos consigam olhar para a realidade com os olhos do outro, construindo pontes entre o ensino da música e as relações sociais e interpessoais.

Reconhecer o aluno como sujeito da sua própria aprendizagem implica também respeitá-lo nas suas **características únicas, talentos, ritmos e necessidades**. A valorização da individualidade é um princípio fundamental da educação humanizadora, pois cada aluno traz consigo um conjunto de experiências, culturas, saberes e modos de ser que enriquecem o espaço educativo. Este reconhecimento deve ser visível tanto na prática pedagógica como na atitude do professor, que deve criar condições para que todos se sintam vistos, ouvidos e respeitados. Como defende Freire (1996), ensinar exige reconhecer que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua construção — e essa construção parte do que o aluno é, e não apenas do que lhe falta. Valorizar a diversidade dos alunos, incluindo os seus interesses, estilos de aprendizagem e contextos de vida, é um passo essencial para que a educação cumpra o seu papel de transformação individual e coletiva.

Por fim, importa lembrar que toda prática educativa exige intencionalidade. Como afirma Freire (1992), “não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo [...] O ato de ensinar e de aprender, dimensões do processo maior — o de conhecer — fazem parte da natureza da prática educativa” (p. 110). Ensinar é um ato relacional: quem ensina, ensina algo a alguém. Assim, não é possível pensar uma educação musical de excelência sem a integrar com os princípios de uma educação humanizadora — ambas estão interligadas e são inseparáveis. É com estes ideais — o **diálogo**, a **autonomia** e o **reconhecimento da individualidade** — que pretendo orientar a minha prática profissional.

A educação humanizadora, além de um ideal pedagógico, tem vindo a materializar-se em várias práticas concretas em Portugal. Um dos exemplos mais significativos é o **Plano Nacional das Artes (PNA)**, criado em 2019, que promove a integração das artes nas escolas como forma de desenvolver a criatividade, a expressão individual e a consciência crítica dos alunos, respeitando os seus contextos socioculturais. Outro projeto relevante é o **MentorART**, um programa de mentoria social que visa apoiar crianças e jovens em contextos vulneráveis, promovendo relações interpessoais significativas, competências socioemocionais e o sentimento de pertença. Já a iniciativa **Escola SaudávelMente**, promovida pela Ordem dos Psicólogos Portugueses, distingue estabelecimentos de ensino que adotam práticas orientadas para o bem-estar psicológico, a inclusão e o desenvolvimento pessoal dos alunos. Estas iniciativas, aliadas à legislação recente sobre educação inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018), mostram um compromisso crescente com uma

educação centrada na pessoa, na diversidade e na equidade, contribuindo para uma escola mais empática, dialogante e transformadora.

O ensino musical, também é um aliado quando se fala duma educação mais humanizadora. Um estudo sobre os *benefícios da aprendizagem musical no desempenho académico de alunos portugueses* revelou que professores e diretores identificam ganhos não apenas académicos, mas sobretudo no desenvolvimento social, pessoal e cognitivo decorrentes da aprendizagem musical (Oliveira, 2023). Além disso, práticas de audição musical participada — que envolvem execução de ritmos e mímica — aumentam a compreensão musical e a capacidade argumentativa dos alunos, favorecendo uma participação ativa e mais consciente (Neves & Fernandes, 2021). Na educação pré-escolar, atividades de expressão musical permitem às crianças explorar sons, ritmos e movimentos, reforçando o seu sentido de identidade, socialização e criatividade (Gomes & Lopes, 2022). Projetos inclusivos também têm tido papel importante: “*Na AFID eu sou Feliz!*” envolve pessoas com deficiência em processos de co-criação musical, promovendo voz, participação e valorização (Pereira & Almeida, 2022). Mais recentemente, a Direção-Geral das Artes iniciou um mapeamento nacional, no âmbito do programa Iberorquestras Juvenis, com o objetivo de sistematizar e valorizar práticas de educação musical inclusiva em Portugal, identificando metodologias, recursos e impactos (DGArtes, 2023). Estes exemplos mostram que, embora persistam desafios, já existem bases sólidas para uma escola que valoriza o aluno como pessoa, respeitando as suas singularidades e promovendo uma aprendizagem significativa, relacional e transformadora.

**A reprovação de ano**, embora muitas vezes justificada como uma medida necessária para garantir a aquisição de competências essenciais, tem vindo a ser cada vez mais questionada à luz dos princípios da equidade e inclusão educativa. Do ponto de vista pedagógico, pode ser interpretada como uma oportunidade de reforço, mas vários estudos indicam que o seu impacto é maioritariamente negativo. Em Portugal, os dados revelam que a retenção escolar continua a afetar desproporcionalmente alunos de contextos socioeconómicos mais desfavorecidos, contribuindo para o aumento das desigualdades (DGEEC, 2023). De acordo com o relatório *Education at a Glance 2022* da OCDE, Portugal apresenta uma das taxas mais elevadas de reprovação no ensino básico entre os países da organização, o que está correlacionado com maiores taxas de abandono escolar precoce. Para além do impacto académico, a retenção está associada à perda de motivação, à estigmatização e ao enfraquecimento da autoestima dos alunos. Face a estes riscos, a educação inclusiva defende uma abordagem centrada na prevenção do insucesso, através de medidas como a diferenciação pedagógica, o apoio tutorial e o reforço individualizado. Neste sentido, a prática de

reprovar alunos deve ser cuidadosamente ponderada, pois pode comprometer o direito de todos a uma educação plena, equitativa e humanizadora.

Estas questões obrigam-nos a refletir sobre o papel do professor enquanto mediador das aprendizagens e agente de mudança. A forma como o docente interpreta, aplica e adapta o currículo, bem como as suas escolhas metodológicas e avaliativas, têm um impacto direto na construção de percursos escolares mais justos e significativos. Por isso, torna-se essencial que o currículo seja vivido como um instrumento flexível e humanizador, capaz de responder à diversidade dos alunos, promovendo o seu desenvolvimento integral — académico, social e emocional.

Antes mesmo de refletirmos sobre as consequências da reprovação de ano, é necessário questionar a forma como os alunos são avaliados. A predominância de uma avaliação quantitativa, centrada em testes e classificações numéricas, levanta dúvidas quanto à sua real capacidade de refletir o progresso global de cada aluno. Será a atribuição de uma nota suficiente para traduzir aprendizagens significativas, competências socioemocionais, criatividade ou pensamento crítico? Esta abordagem, muitas vezes descontextualizada, tende a valorizar mais o resultado do que o processo, podendo desconsiderar trajetórias individuais, ritmos de aprendizagem e condições externas que influenciam o desempenho. Neste sentido, torna-se essencial repensar os modelos de avaliação para que estes se tornem mais formativos, contínuos e inclusivos, promovendo o sucesso educativo de forma mais justa e equitativa para todos.

A valorização da individualidade de cada aluno, o reconhecimento das suas características únicas, bem como a promoção de um ambiente onde todos se sintam pertencentes, são pilares de uma prática educativa humanizadora (Dussel, 1977). Neste contexto, a arte — e, em particular, a música — surge como um instrumento privilegiado para o desenvolvimento emocional, social e cognitivo, promovendo aprendizagens significativas e relacionais (Kater, 2004).

Por fim, é fundamental que a escola se afaste de práticas excludentes, como a avaliação redutora e a reprovação sistemática, e adote estratégias pedagógicas mais inclusivas, justas e respeitadoras dos diferentes ritmos de aprendizagem. Humanizar a educação é, acima de tudo, reconhecer que ensinar e aprender são atos profundamente humanos e relacionais, que exigem tempo, escuta, afeto e compromisso (Freire, 1992).

Ao refletir sobre o papel do professor enquanto agente humanizador da educação, torna-se inevitável também, abordar o tema do **bullying**. A escola, para além de ser um espaço de aprendizagem, é também um espaço de convivência e construção de identidades. No entanto, nem todas as interações que nela ocorrem são positivas ou formativas. O bullying representa uma forma silenciosa e persistente de violência que pode comprometer o bem-estar emocional, social e

académico dos alunos. Enquanto futura professora, sinto a responsabilidade de compreender profundamente este fenómeno e de desenvolver estratégias que promovam o respeito, a empatia e a segurança dentro da sala de aula. A educação musical, pela sua natureza colaborativa e expressiva, pode ser um importante instrumento de transformação e de prevenção, favorecendo a escuta, a cooperação e o reconhecimento do outro.

O fenómeno do *bullying* começou a ser estudado de forma sistemática a partir da década de 1970, sobretudo através das investigações do psicólogo norueguês **Dan Olweus**, considerado o pioneiro na área. Em 1973, Olweus iniciou um estudo longitudinal sobre comportamentos agressivos entre pares nas escolas da Noruega e Suécia, culminando na sua obra *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys* (1978). Desde então, o termo *bullying* passou a designar um tipo específico de violência caracterizada por **agressões intencionais, repetidas e sustentadas por um desequilíbrio de poder entre agressor e vítima** (Olweus, 1993).

De acordo com Olweus (1993) e Smith (2014), o *bullying* pode manifestar-se em várias formas:

- **Física** (agressões, empurrões, danos materiais);
- **Verbal** (insultos, provocações, apelidos ofensivos);
- **Relacional/social** (exclusão, rumores, manipulação de amizades);
- **Cibernética** (*cyberbullying*, através das redes sociais e mensagens).

O **contexto da pessoa que pratica o bullying** é frequentemente marcado por insegurança, necessidade de afirmação, experiências de violência prévia ou carência de empatia. Não raras vezes, esses alunos procuram no poder sobre o outro uma forma de compensar sentimentos de inferioridade ou falta de atenção (Farrington & Ttofi, 2010). Por outro lado, **a vítima de bullying** tende a apresentar traços de timidez, baixa autoestima ou comportamentos não conformes com as normas do grupo, sendo alvo por se destacar de alguma forma — seja pela aparência, interesses ou desempenho escolar.

Os **sinais de que uma criança está a ser vítima de bullying** podem incluir:

- mudanças bruscas de comportamento (isolamento, ansiedade, tristeza);
- queda no rendimento escolar;
- resistência em ir à escola;
- queixas físicas recorrentes (dores de cabeça, de estômago, fadiga);
- destruição ou perda frequente de materiais escolares;

- alterações no apetite ou no sono.

O **impacto do bullying na vida de uma criança** é profundo e duradouro. Pesquisas apontam que vítimas de bullying têm maior probabilidade de desenvolver **ansiedade, depressão, fobia social e baixa autoestima**, podendo carregar essas feridas até à vida adulta (Arseneault et al., 2010). Além disso, a experiência de exclusão e humilhação compromete o sentido de pertença e a motivação para aprender — o que vai diretamente contra os princípios de uma educação humanizadora.

Neste contexto, o **professor assume um papel crucial** na prevenção, detecção e intervenção. Como defende Freire (1996), educar é um ato de amor e coragem — e essa coragem manifesta-se também na capacidade de enfrentar o silêncio e proteger o aluno que sofre. O professor deve estar atento aos sinais comportamentais, **promover a empatia através do diálogo e das atividades colaborativas** e **agir de forma imediata e ética** perante qualquer suspeita de violência.

---

### **O papel do professor na prática: a prática de jogos na educação musical**

Como professora em formação, compreendo que a intervenção deve ser **proativa, sensível e pedagógica**. Eis alguns exemplos concretos de atuação:

- **Criação dum ambiente seguro e cooperativo:** desde o início do ano letivo, é importante estabelecer regras de convivência baseadas no respeito mútuo. Em contextos musicais, por exemplo, posso propor jogos de grupo onde todos os alunos têm voz e função, reforçando a ideia de que *cada som contribui para a harmonia coletiva*.
- **Identificação e escuta ativa:** caso um aluno demonstre sinais de isolamento, devo procurar abordá-lo de forma discreta e empática — “notei que tens estado mais calado/a ultimamente, queres conversar um pouco?” — e, se necessário, encaminhar a situação para o psicólogo escolar ou direção.
- **Intervenção perante comportamentos agressivos:** ao presenciar atitudes de bullying, é essencial agir de imediato, interrompendo a ação e deixando claro que esse comportamento não é aceitável. Deve evitar-se a exposição pública da vítima e do agressor, tratando o episódio de forma pedagógica e restaurativa, não apenas punitiva.
- **Promoção da empatia através da música e do jogo:** a música e jogos a ela associados, podem ser uma poderosa ferramenta de integração e expressão emocional. Atividades que incorporam jogos como a criação de letras sobre respeito e amizade,

improvisações coletivas ou partilhas musicais podem ajudar os alunos a compreender o impacto das suas ações e a valorizar as diferenças.

➤ **Trabalho com a comunidade escolar:** é importante comunicar com os encarregados de educação e com os restantes professores, criando uma rede de apoio. A luta contra o bullying é um trabalho conjunto que ultrapassa a sala de aula. Promover jogos musicais que possam ser reproduzidos também, em ambiente familiar, pode auxiliar neste processo.

Como futura professora de música, acredito que a **educação musical humanizadora** tem um papel transformador neste campo. Através de uma prática artística, onde atividades com jogos musicais possa acontecer, é possível desenvolver nos alunos **competências socioemocionais, valores de solidariedade e respeito pela diversidade**, tornando a escola um espaço de partilha, expressão e pertença.

Com o avanço das tecnologias e a presença constante das redes sociais, o *bullying* ganhou novas formas de expressão, surgindo o chamado **cyberbullying**. Diferente do *bullying* tradicional, este ocorre em espaços digitais e pode atingir as vítimas a qualquer hora e em qualquer lugar, amplificando a exposição e a humilhação. Comentários ofensivos, difusão de rumores, partilha de imagens sem consentimento ou exclusão em grupos virtuais são exemplos recorrentes. O impacto emocional é igualmente profundo, muitas vezes invisível aos olhos dos adultos, e pode gerar um sentimento contínuo de insegurança e desamparo.

A minissérie *Adolescência* (Fonte: Netflix, 2025) retrata de forma marcante essas dinâmicas. A história de Jamie Miller, um adolescente acusado de assassinar uma colega de escola, revela como a exclusão social, o *bullying* digital e a ausência de diálogo e acompanhamento emocional podem culminar em consequências trágicas. A série aborda ainda a influência das redes e dos discursos de ódio na formação identitária dos jovens, alertando para a urgência de uma educação que ensine empatia, pensamento crítico e responsabilidade digital.

Diante desse cenário, o papel do professor é crucial. Cabe-lhe identificar sinais de sofrimento, promover um ambiente de confiança e respeito e desenvolver estratégias que estimulem a cooperação e a expressão saudável das emoções. A música e em paralelo a inserção de jogos, neste contexto, pode funcionar como um meio poderoso de integração, ao permitir que os alunos se expressem, colaborem e se reconheçam uns nos outros através da arte.

Nos últimos anos, evidenciando o poder na música como complemento positivo à saúde mental, tem-se verificado um crescente reconhecimento da **musicoterapia** como área complementar e de grande relevância no âmbito educativo e social. A musicoterapia, entendida como o uso sistemático e intencional da música e dos seus elementos — som, ritmo, melodia e

harmonia — para promover o bem-estar e o desenvolvimento integral do indivíduo, tem vindo a ganhar destaque em diferentes contextos, desde hospitais e centros de reabilitação até escolas e instituições comunitárias. Em Portugal, o interesse pela musicoterapia cresceu significativamente nas últimas duas décadas, impulsionado por investigações científicas que comprovam os seus efeitos positivos ao nível emocional, cognitivo e comportamental. Esta prática tem demonstrado que a música e as atividades onde o jogo se apresenta enquanto estratégia de trabalho, pode ser uma poderosa ferramenta de intervenção, promovendo a comunicação, a expressão e o equilíbrio emocional em pessoas de todas as idades.

No contexto educativo, a musicoterapia assume um papel cada vez mais relevante como estratégia de inclusão e de apoio ao desenvolvimento socioemocional dos alunos. Através de atividades musicais orientadas, é possível trabalhar competências como a atenção, a escuta ativa, a empatia, o controlo emocional e a cooperação. Estas dimensões, muitas vezes negligenciadas nos currículos tradicionais, revelam-se fundamentais para o sucesso escolar e pessoal. Em turmas heterogéneas, a música surge como uma linguagem acessível a todos, capaz de unir alunos com diferentes capacidades cognitivas, motoras ou comunicativas. Assim, a musicoterapia não se limita ao tratamento clínico, mas estende-se como uma abordagem pedagógica que reforça o caráter humanizador da educação musical.

Neste sentido, a ênfase crescente na musicoterapia reflete uma mudança paradigmática na forma como se entende o papel da música na educação. Já não se trata apenas de ensinar notas, ritmos e técnicas, mas de **utilizar a música como meio de desenvolvimento humano**, de promoção da autoestima, da autonomia e da expressão individual. A música, quando explorada de forma terapêutica, lúdica e educativa, revela o seu potencial como espaço de escuta, partilha e reconstrução interior. Esta visão reforça a ideia de que uma verdadeira educação musical deve ir além da técnica e da teoria, tornando-se uma experiência integral que contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, equilibrados e sensíveis — valores que se alinham diretamente com os princípios de uma **educação humanizadora**.

A promoção da inclusão escolar também está intimamente ligada à **prevenção do bullying** e à construção de um ambiente seguro e acolhedor. A exclusão, o preconceito e a discriminação são frequentemente o ponto de partida para comportamentos agressivos ou para o isolamento de determinados alunos. Falar de uma educação humanizadora é, por isso, falar também da necessidade de **educar para a empatia, o respeito e a solidariedade**. O *bullying*, seja ele físico, verbal ou digital, é um problema que afeta diretamente o bem-estar emocional e o rendimento académico dos alunos, exigindo uma resposta educativa integrada.

No entanto, é essencial compreender que a escola não pode agir sozinha. A **cooperação entre professores, famílias e instituições** é indispensável para prevenir e intervir em situações de *bullying* e *cyberbullying*. A comunicação regular entre pais e docentes, a criação de programas de educação emocional e digital, bem como o acompanhamento psicológico quando necessário, são passos fundamentais. Quando existe uma relação de confiança entre escola e família, a intervenção torna-se mais eficaz e o aluno sente-se apoiado e valorizado.

Enquanto futura professora, reconheço a importância de estar atenta, de escutar e de agir com sensibilidade perante qualquer sinal de exclusão ou sofrimento. Acredito que educar é também cuidar, e que o compromisso ético e humano do docente é essencial para a construção de comunidades escolares mais justas, empáticas e seguras.

### **I.3. Ser professor de Educação Musical**

Ser professora de Educação Musical é muito mais do que ensinar notas, ritmos e/ou técnicas vocais. É compreender o papel da música na formação integral do ser humano, reconhecendo-a como uma forma de expressão que acontece em muitas partes do mundo e que tem preponderância emocional e cultural. O professor de educação musical tem a possibilidade de criar pontes entre o sentir e o pensar, entre o individual e o coletivo, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos.

A história da Educação Musical em Portugal é marcada por um percurso de constante transformação, refletindo as mudanças sociais, culturais e políticas do país. O ensino da educação musical, tal como o conhecemos hoje, tem as suas origens no século XIX, com a criação do Conservatório de Música de Lisboa, em 1835, por João Domingos Bomtempo. Esta instituição, inspirada nos modelos europeus, foi o primeiro grande passo para a institucionalização do ensino artístico em Portugal, integrando disciplinas como solfejo, canto, instrumentos, composição e história da música. Contudo, nesta fase inicial, o ensino musical estava essencialmente reservado às elites e à formação de músicos profissionais, sem uma verdadeira ligação ao ensino geral.

Durante as primeiras décadas do século XX, a música começou a ganhar espaço no contexto educativo não especializado, sobretudo através do canto coral, que foi incorporado nas escolas primárias com o objetivo de promover valores cívicos, disciplinares e culturais. Assim, esta área da arte era vista não apenas como um meio artístico, mas também como ferramenta moral e patriótica, enquadrando-se nos ideais pedagógicos da época. A Reforma de 1930, que reorganizou o Conservatório Nacional, reforçou a importância da formação técnica e teórica no ensino

especializado, consolidando uma estrutura curricular rigorosa, baseada no estudo do instrumento, da teoria musical e da prática de conjunto.

Com o avançar do século XX, particularmente após a Revolução de 25 de Abril de 1974, assistiu-se a um novo paradigma educativo. A democratização do ensino e o reconhecimento da arte como parte essencial da formação integral do indivíduo trouxeram a necessidade de repensar o papel da música na escola. A partir da década de 1980, começaram a surgir reformas curriculares que procuravam aproximar a Educação Musical das realidades dos alunos, valorizando a expressão, a criatividade e a experimentação em detrimento de uma abordagem meramente técnica. As metodologias inspiradas em pedagogos como Orff, Kodály ou Dalcroze ganharam destaque, promovendo um ensino mais ativo e participativo.

No início do século XXI, o currículo da Educação Musical sofreu novas alterações no sentido de se alinhar com os princípios das aprendizagens essenciais e das competências-chave definidas para o ensino básico. O **Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho**, veio estabelecer o novo regime de organização e gestão do currículo, definindo a Educação Artística — e, dentro dela, a Educação Musical — como componente fundamental do desenvolvimento integral do aluno. Este documento, complementado pela **Portaria n.º 229-A/2018, de 14 de agosto**, que regulamenta os cursos artísticos especializados, reforça a importância da prática musical, da criatividade, da escuta ativa e da relação da música com outras expressões artísticas e tecnológicas.

Atualmente, o currículo da Educação Musical, no ensino básico, organiza-se em três grandes domínios: **Audição, Interpretação e Criação/Composição**, privilegiando uma abordagem global que integra voz, corpo, instrumentos e objetos sonoros do quotidiano. As aprendizagens essenciais preconizadas pela Direção-Geral da Educação procuram garantir uma formação musical que não se limite à reprodução, mas que promova a sensibilidade estética, a consciência cultural e a expressão individual.

Ao longo dos anos, o maior desafio da Educação Musical em Portugal tem sido o de acompanhar as transformações culturais e sociais, sem perder de vista a sua dimensão pedagógica. Hoje, fala-se cada vez mais na necessidade de um currículo inclusivo, que valorize os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem, que reconheça a diversidade cultural dos alunos e que os envolva de forma ativa na construção do conhecimento musical. Paralelamente, a atualização do repertório e das práticas pedagógicas — integrando músicas e tecnologias próximas da realidade dos estudantes — revela-se essencial para que a disciplina seja percebida como significativa e relevante no contexto escolar contemporâneo.

A verdade é que ainda há algumas décadas, os professores do 2º ciclo de Educação Musical não precisavam de qualquer tipo de formação pedagógica. Era-lhes apenas exigido que tivessem frequentado conservatórios e/ou academias de música e que adquirissem uma qualificação

profissional após uma formação em serviço nas escolas com professores mais experientes. Só a partir dos anos 80, é que surgiram novas formações para músicos e professores de música. Os professores passaram a poder especializar-se em música, em Institutos Politécnicos e Universidades. Já os professores de Educação Musical, tais como os das restantes disciplinas, passaram a formar-se em Institutos Politécnicos e Escolas Superiores de Educação. A primeira formação inicial de professores de música surgiu em 1986, na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto. No entanto, esta, direcionava-se mais a uma formação generalizada de professores do 1º ciclo, sendo ela, constituída por Ciências da Educação, Educação Generalista (disciplinas como línguas, matemática, ciências etc) e Educação Musical como área de especialização. Apenas em 2007, com o Processo de Bolonha (que tinha como principal objetivo criar uma formação mais generalizada entre os cursos do Ensino Superior na União Europeia), é que o modelo de formação dos professores foi alterado. Dando assim, entrada a novas licenciaturas e mestrados de educação musical tais como as que conhecemos na atualidade.

No entanto, apesar de toda esta evolução no que diz respeito à formação de professores, de nada serve uma boa formação, se não houver espaço onde mostrar os seus frutos. A Educação Musical, sem sombra de dúvida, é das disciplinas mais subestimadas do ensino, poucas pessoas são capazes de reconhecer a sua importância em comparação com disciplinas tais como matemática e português por exemplo. No entanto, deixo enumeradas aqui algumas das vantagens relacionadas ao ensino da música, da educação musical e das artes tendo como base alguns autores e a revisão bibliográfica que realizei:

➤ **Cultura** (ex: multiculturalismo; cultura juvenil; comunicação eletrónica; feminismo; secularização etc): É necessária uma tomada de consciência do impacto da música no nosso cotidiano. Esta, sendo parte dele, e nós como membros ativos da sociedade na qual nos inserimos, é impossível pensar nela como algo dispensável. Inconscientemente acabamos por ser todos consumidores de música. Que seja em casa na televisão (filmes, publicidades etc), na rádio do carro, em datas comemorativas, em homenagens, nas redes sociais, na escola, no trabalho e por aí em diante. Se pensarmos mesmo em fatores históricos, já na Grécia Antiga por exemplo, a música, tal como outras artes, era vista como algo sagrado. Tanto que, as composições nem eram assinadas pelos seus criadores pois acreditava-se que tudo era criado graças e para o divino. Mais tarde, visto que a música religiosa, tal como a alfabetização, não era acessível a todos, as pessoas com menos posses começaram a cantar as suas próprias canções. A música profana, apesar de subvalorizada em alguns momentos, também foi ganhando o seu lugar na sociedade até porque acredito que esta fosse uma necessidade para aqueles que procuravam algum conforto no seu dia a dia. Isto, penso que algo se assemelha à forma como surgiu o Blues e o Jazz. Tudo começou durante a Revolução Civil Americana, em ambiente de trabalho, como refúgio aos problemas do dia a dia de quem trabalhava

no campo. Essas canções, fundidas com a teoria musical já existente na altura nos mais diversos géneros, levou a toda uma nova era musical. Tanto que, esses géneros ganharam o reconhecimento que têm hoje. Outro dos contextos no qual a música demonstrou mais uma vez o seu valor cultural, foi nos loucos anos 20, quando após a primeira guerra mundial, as mulheres começaram a sua jornada na emancipação dos seus direitos e começaram a ter hábitos semelhantes aos dos homens tal como frequentar bares por exemplo. Nos anos 80 também, com toda a expansão que houve a nível tanto do Rock, como Metal, como Pop etc. E isto, sendo muito breve e referindo-me apenas a música relacionada à cultura Ocidental.

O exemplo que temos mais próximo de nós neste momento é a pandemia que surgiu em meados de 2020 devido ao Covid 19. Com “o mundo inteiro” confinado em casa, acredito que tal como eu, muitas pessoas sentiram a necessidade de procurar conforto, esperança ou apenas ocupar o tempo livre com algo que lhes desse propósito. A partir das redes sociais, foi visível e notório todo o conteúdo produzido durante esse período desde danças, a trabalhos manuais, música, moda, saúde física e mental etc.

Com isto, quero dizer que a história tem-se repetido e continuará a repetir-se. Seja com o objetivo de comemorar, enaltecer, expressar, sentir, compreender, sensibilizar, relaxar, curar, explorar ou criticar etc, penso que a música, tal como as restantes artes, são indispensáveis para o ser humano compreender-se a ele mesmo e encontrar um certo refúgio emocional.

*“A Educação tem lugar muito para além das salas de aula, à volta da mesa com a família enquanto se partilha a compreensão do que aconteceu durante o dia, quando as crianças se inter-ajudam na tentativa de compreender o mundo dos adultos ou nas interações entre o mestre e o aprendiz. Deste modo, não há nada mais apropriado para testar uma psicologia cultural do que a prática educativa”, (BRUNER, J., 1996, p. xi)*

➤ **Pedagogia Moral e Social:** Penso poder dizer que a cultura, sociedade e moral estão interligadas entre si e tal como referi nalguns contextos históricos no tópico anterior, a música foi e é uma aliada na evolução e história do ser humano. Ela ensina-nos a ouvir, sentir, perceber, expressar, criar e conviver. Está presente em todos os ambientes sejam eles de lazer ou trabalho, de alegria ou tristeza, políticos ou religiosos. Música não é nem nunca será somente música.

Segundo Small (1998), “a música é algo que as pessoas fazem, e através desse fazer constroem e expressam relações culturais e sociais”

➤ **Criatividade:** A criatividade, é aquilo que permite o ser humano de sair da realidade em que vive. Com isto, não quero dizer que a criatividade é apenas uma auxiliar ao nosso conforto pessoal e

sim que é parte do que nos move como pessoas individuais e sociedade. Aliada ao conhecimento, pode dar origem a coisas incríveis. Falando em casos concretos: medicamentos, eletricidade, máquina a vapor, internet etc. No entanto, a criatividade não é um “dom” que nasceu conosco e sim uma característica que pode ser trabalhada e desenvolvida. A música é uma excelente ferramenta para trabalhar essa questão. Uma pessoa com a criatividade extremamente apurada não será criativa apenas nessa área, mas sim nas mais diversas áreas da sua vida.

*“A criatividade vem sendo compreendida sob perspectivas muito diferentes ao longo da história. Vista nos tempos antigos como inspiração divina, somente muito tempo depois, durante a era do Romantismo, na Europa do século XIX, a criatividade passou a ser entendida como algo que envolvia as capacidades humanas, tornando-se objeto de estudo nos primórdios da Psicologia [...]. [...] em meados do século XX a criatividade foi analisada sob diversas lentes no campo da Psicologia, perspectivas essas que vêm sendo ampliadas, com contribuições de diferentes campos do conhecimento. No início do século XXI, cresce o reconhecimento de que a criatividade precisa ser compreendida em relação ao contexto cultural no qual se manifesta. Tais trabalhos vêm emoldurando e direcionando estudos nas áreas da educação, da educação musical e, mais especificamente, pesquisas sobre práticas criativas de crianças e jovens em contextos de ensino e de aprendizagem”* (BEINEKE, R., 2012, p. 45).

➤ **Interdisciplinaridade:** O ensino da música tem vantagens imensuráveis nas pessoas. Utilizada da forma correta ela pode ser uma ferramenta para muitas áreas da nossa vida. A nível emocional, ela tem o poder de nos fazer sentir diversas emoções desde a alegria, à raiva, tristeza etc. Também pode ajudar-nos a controlar e conhecer melhor o nosso corpo, seja a tocar algum instrumento, reproduzir determinados sons com o próprio corpo ou até cantar. Ela pode também ajudar-nos a ter uma melhor percepção matemática com recurso a ritmos e até linguística com recurso a melodias cantadas das nas diversas formas e línguas. Pode ainda, fazer-nos entender melhor uma cultura, pessoa ou crença específica. É quase impossível referir-se a uma música só pela música em si. Esta, traz com ela sempre um sentimento, uma memória, uma cultura, um ritmo ou uma palavra.

*“O ensino da música pode dar um impulso exemplar à interdisciplinaridade, fazendo vibrar o belo em áreas escolares cada vez mais extensas e que (...) para alguns alunos é a partir da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o*

*misto de beleza e verdade existente na matemática, o misto de beleza e eficácia que há nas ciências e nas técnicas” (SNYDERS, L., 1992, p. 135)*

➤ **Ciência e Biologia** (ex: educação vocal): Esta citação, faz referência a apenas um dos exemplos nos quais se pode relacionar a música á ciência e biologia que é a utilização na voz. No entanto, esta pode ser uma aliada também em exercícios de respiração, meditação, mobilidade e coordenação motora.

*“A produção da voz é complexa, envolvendo diversos órgãos e sistemas no corpo, ampliando, assim, na educação vocal, as possibilidades de interação com os estudos sobre o corpo humano. A partir desse ensino, é possível desenvolver uma série de atividades voltadas à conscientização sobre saúde vocal, explorando os efeitos do fumo, das drogas e do álcool na voz, a importância das atividades esportivas, do sono, da hidratação e da boa nutrição, entre outros temas.” (MURRY, T., & ROSEN, C., 2000; FUCCI AMATO, R. da C., 2010)*

➤ **Domínio de Línguas:** No entanto, para podermos tirar o maior proveito de todas estas vantagens, é preciso que haja algum investimento na elaboração de novos conteúdos, espaços e materiais. Pelo que deu a entender através de observação direta em várias escolas e conversas informais com outros docentes, na sua maioria os professores são professores com muitos anos de experiência e a maior parte deles conformados com a sua forma de lecionar. A forma como transmitem o conteúdo e até o próprio repertório é o mesmo. Basta observar os livros para perceber que o conteúdo permanece o mesmo há pelo menos 10 anos. Outro dos fatores facultativos para uma aula de música é a disposição/espaço da sala de aula. Apesar de existirem conteúdos teóricos, a disciplina de educação musical tendo uma parte prática na qual os alunos vão interagir entre eles e manusear instrumentos, será a disposição de uma sala de aula normal a mais adequada (com mesas e cadeiras por filas e em paralelo)? Penso que não. Até porque uma aula de música pode conter nela também outro tipo de atividades como a dança por exemplo. Quanto aos materiais, apesar de terem aumentado nos últimos anos, continuam insuficientes. No primeiro ciclo por exemplo, a educação musical, não sendo vista como uma disciplina essencial, na maioria das escolas não existe qualquer tipo de material disponível (instrumental Orff).

*“Tanto a linguagem verbal quanto a música se baseiam em padrões temporais da informação auditiva, ou seja, no seu ritmo (...) A percepção desses ritmos é uma das principais pistas para que as crianças possam começar a distinguir as sílabas das palavras. Crianças*

*disléxicas, apresentam dificuldades para distinguir as sílabas tónicas e defasagem do treinamento com batidas em 2 hertz.*” (ROCHA, F., 2022)

Contudo, para que se possa pensar numa renovação efetiva das práticas e metodologias no ensino da educação musical, é essencial compreender que existem múltiplas formas de ensinar e aprender música. A Educação Musical não deve ser vista como um campo estático, mas como uma área em constante construção e diálogo com as transformações sociais, culturais e pedagógicas. Ao longo do tempo, diferentes educadores desenvolveram abordagens que refletem visões distintas sobre o papel da música na formação humana — algumas mais centradas na técnica e no rigor formal, outras mais abertas à criatividade, à improvisação e à experiência sensorial. Conhecer essa diversidade metodológica permite ao docente encontrar caminhos alternativos, mais próximos da realidade dos seus alunos e das suas necessidades enquanto aprendentes do século XXI. É neste sentido que, ao longo da minha prática profissional e no desenvolvimento do meu projeto “*Os Jogos como recurso de aprendizagem no contexto da Educação Musical*”, procurei inspirar-me nessas diferentes correntes pedagógicas, encontrando nelas fundamentos para uma abordagem mais dinâmica, interativa e humanizadora da aprendizagem musical.

Ao longo da história da Educação Musical, diversos pedagogos desenvolveram métodos e abordagens distintas, cada uma com as suas conceções próprias sobre o papel da música na formação do indivíduo. Ser professor de Educação Musical implica, portanto, compreender esta diversidade e ser capaz de adaptar estratégias de ensino às realidades concretas dos alunos. Mais do que seguir rigidamente um método, o professor deve ter a sensibilidade de reconhecer o que cada um deles pode oferecer e como podem ser articulados para responder às necessidades, interesses e contextos das turmas (Swanwick, 1999).

Entre as abordagens mais marcantes encontram-se as propostas de **Émile Jaques-Dalcroze**, que enfatizava a relação entre corpo, movimento e som através da eurtímia, defendendo que o ritmo é a base natural da experiência musical (Jaques-Dalcroze, 1921); de **Zoltán Kodály**, que valorizava o canto e o desenvolvimento da escuta interna como bases da musicalidade, propondo o uso do repertório popular e nacional como ponto de partida (Kodály, 1974); de **Carl Orff**, cuja abordagem combinava o jogo, o movimento, a improvisação e o uso de instrumentos simples — o chamado *Orff-Schulwerk* (Orff & Keetman, 1954); e de **Edgar Willems**, que defendia uma educação musical centrada no desenvolvimento global do ser humano, onde a música surge como meio de equilíbrio entre emoção, intelecto e sensibilidade (Willems, 1970).

Estas diferentes abordagens revelam uma perspetiva comum: a música deve ser vivida e sentida antes de ser entendida teoricamente. É precisamente neste ponto que o meu projeto — “*Os*

*Jogos como recurso de aprendizagem no contexto da Educação Musical*” — encontra o seu alicerce. Tal como Orff defendia, o jogo é uma forma natural de expressão e aprendizagem, permitindo que o aluno se envolva ativamente na construção do conhecimento musical. Através do jogo, a aprendizagem torna-se significativa, participativa e prazerosa, permitindo integrar conteúdos teóricos de forma lúdica, espontânea e colaborativa (Hickey, 2012; Swanwick, 2011).

Na minha prática profissional, procurei justamente inspirar-me nesta perspetiva integradora, unindo elementos de diferentes métodos com a minha própria visão pedagógica. Vejo o professor de Educação Musical como um **mediador de experiências** — alguém que cria pontes entre a teoria e a prática, entre o som e a emoção, entre o conhecimento e a criatividade. Assim, a diversidade de abordagens não deve ser vista como um desafio, mas como uma oportunidade de enriquecimento. Ao adaptar e combinar métodos, o professor pode promover uma **educação musical humanizadora**, onde o jogo, o movimento e a experimentação coexistem com o rigor técnico e a consciência crítica (Delalande, 2001; Swanwick, 1999).

## II. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

O local onde realizei a minha PES, situa-se numa pequena cidade na região norte de Portugal (Trás-os-Montes, distrito de Bragança) onde residem apenas 17449 habitantes. Localiza-se aproximadamente no meio de duas grandes cidades pertencentes ao mesmo distrito: Bragança (sede do distrito e localizada mais a norte) e Mirandela, mais a sul destas duas localidades. O Concelho, foi criado no ano de 1853. Devido ao seu vasto crescimento num curto espaço de tempo, passou a ser considerado vila e em 1999, cidade. O nome, diz-se ter origem no fato de Massaedo ou Maçãedo (topónimo dado ao respetivo espaço pertencente ao distrito de Bragança) pertencer aos cavaleiros de Chacim (Nuno Martins e Mendes Gonçalves).

Graças à continuidade do seu crescimento enquanto cidade, esta cidade fez grandes progressos também no que diz respeito à qualidade de vida dos seus habitantes. Isto, tanto na área da saúde como no ensino, hotelaria, gastronomia, infraestruturas rodoviárias e desportivas. Para além de tudo, é de destacar também a qualidade paisagística da Cidade. A zona é conhecida pela fertilidade dos seus terrenos, mantendo até aos dias de hoje a fama de ser um ótimo local de produção de cereais, azeite e castanha e pela Área Protegida do Azibo contanto com a sua praia fluvial, parque das merendas e cais para embarcações.

Neste momento, o concelho possui 21 jardins de infância; 54 escolas de ensino básico; 1 escola básica 2/3; 1 escola secundário; um instituto de ensino superior; 1 biblioteca municipal; 2 bandas filarmónicas; 2 ranchos folclóricos; 1 grupo de pauliteiros e caretos em Podence. Na área desportiva, Macedo conta com o Estádio Municipal; Campos de Football de Lamas, Podence, Morais e Talhas; 3 polidesportivos; 1 pavilhão municipal e piscinas (cobertas e descobertas).

Entre muitas infraestruturas a cidade apresenta vários recursos, nomeadamente o Agrupamento de Escolas que foi fundado em 2007, contando com 7 estabelecimentos de ensino público. Três dos quais dizem respeito à Educação Pré-Escolar (Jardim de Infância de Podence; Jardim de Infância de Travanca e Jardim de Infância de Vale da Porca), mais três que correspondem ao 1º Ciclo e Educação Pré-Escolar (Escola Básica/Jardim de Infância de Morais, Escola Básica/Jardim de Infância de Chacim, Escola Básica/Jardim de Infância de Macedo) e também a Escola Básica e Secundária de Macedo de Cavaleiros constituída por 3 polos (*Polo 1: 1ºCiclo/ Polo 2: 2º Ciclo/ Polo 3: 3º Ciclo*).

O agrupamento apresenta vários projetos associados tais como, ERASMUS+PRO, ERASMUS+(CFAEBN: *Centro de Formação da Associação de Escolas Bragança Norte*), Clube Europeu, Cool Orquestra AEMC, Desporto Escolar, Entrelaços, PIICIE (*Plano Integrado e Inovador de Combate ao Insucesso Escolar*), PNA (*Plano Nacional Das Artes*) e Programa de

Educação Estética e Artística. No que diz respeito a outras estruturas, conta com a Associação de Pais, Biblioteca Escolar, Educação Inclusiva, G2A (*Gabinete de Atendimento ao aluno*), SPO (*Serviço de Psicologia e Orientação*), SASE (*Serviço de Ação Social Escolar*), Serviços Administrativos, Papelaria/ Reprografia e CPCJ (*Comissão de proteção de Crianças e Jovens*). Acho também importante fazer menção a um novo projeto desta zona direcionado à música, o Conservatório Regional de Macedo de Cavaleiros. Este, surgiu junto à associação AMM (Arte Move Montanhas) com o objetivo principal de promover a arte nesta região, permitindo que os alunos tenham acesso a cursos tanto livres como em regime articulado de música e artes.

Nesta cidade, a oferta musical extrapola as fronteiras da escola. Iniciativas como a **Cool Orchestra** da EBS local têm permitido que alunos com diferentes formações musicais participem em ensaios regulares e concertos, desenvolvendo não só competências técnicas, mas também colaboração, disciplina e motivação. O **Centro Cultural** da cidade, com auditório de 302 lugares, oferece programação constante em música, teatro e dança, funcionando como um ponto de encontro cultural para a comunidade. Eventos tradicionais como o **Festival Internacional de Música Tradicional** e o **Festival de Bandas Filarmónicas** reforçam a identidade local, enquanto projetos emergentes como o futuro **Conservatório Regional**, pela Associação Arte Move Montanhas, prometem aumentar o acesso ao ensino artístico especializado no interior. Estas iniciativas dão suporte ao meu percurso de prática docente, mostrando que há espaço para propor parcerias, atividades extra-curriculares e envolver os alunos em experiências musicais fora da sala de aula. De 2021 a 2024, o seu projeto educativo tem como objetivo principal, preparar e incentivar jovens futuros adultos a seguirem os seus estudos, manterem-se proativos e transportarem com eles todo um conjunto de valores e competências indispensáveis e necessárias para terem um futuro brilhante tanto como profissionais, como na comunidade e, principalmente, enquanto seres humanos o mais possível bem formados.

## II.1. Escola e Recursos Escolares

---

### O Espaço da Sala de Aula

A prática profissional, foi realizada num Escola Básica e Secundária do norte do país. Após ter feito uma breve apresentação da Cidade e do Agrupamento passarei então, a descrever o espaço da sala de aula em concreto. A escola dispõe de uma sala de música própria. Ao contrário de outras instituições, estas colocam à disposição vários materiais essenciais para dinamizar as aulas de música. Conta com vários instrumentos tais como: Xilofone, Metalofone, Cajon, Pandeireta,

Bombo, teclado, Reco-Reco e Cavaquinho. Tem também computador, colunas, estantes, projetor e quadro pautado. Apesar de ter estes instrumentos, a verdade é que os mesmos não estavam no melhor estado e os cavaquinhos, apesar de ser um instrumento acessível e pequeno, o material com que são feitas as cordas na é o mais adequado para crianças daquela idade que nunca tiveram qualquer tipo de experiência com instrumentos dessa família. O ukulele por exemplo, seria uma opção viável. Para além disso, sendo as aulas de educação musical na sua maioria práticas e com recurso a instrumentos, a disposição do espaço com mesas e cadeiras por toda a sala como numa sala de aula comum não são de facto os mais adequados e práticos.

## As Turmas

Como a referido, a partir da observação e participação direta, bem como através de algumas informações informais obtidas junto da docente titular das turmas apresenta-se, nas tabelas em baixo (Tabela 1: Caracterização das turmas), uma breve análise das mesmas.

**Tabela 1:** Caracterização das turmas

➤ **6ºA:** Das duas turmas, esta é sem dúvida a turma mais agitada. Tendo em conta uma visão do docente, como agente de transformação na vida dos discentes, ao longo do estágio, fui melhorando a minha postura como professora e os alunos também. Por isso, creio que os resultados foram positivos. Para além disso, graças à experiência musical de alguns membros, creio que existiu uma diversidade e facilidade acrescida para a realização das atividades e repertório proposto.

- **Alunos:** 22

- **Idades:** entre os 11/12 anos; 1 aluno com 14 anos

- **Experiência na aprendizagem de instrumentos musicais/outra** (fora e dentro da escola): Piano (1 aluno) e trombone (1 aluno)

- **Relação com a disciplina:** a maioria gosta da disciplina e de música (inferência obtida a partir das conversas informais com os alunos e da observação direta ao longo do período de estágio);

- **Gostos pessoais** (audição de música): Funk; Músicas do Tik tok; Queen; Eminem; Pimba (inferência obtida a partir das conversas informais com os alunos e da observação direta ao longo do período de estágio)

- **6ºB:** Esta turma, por ser um grupo mais calmo, apresentou características que permitiram mais facilmente desenvolver atividades de forma dinâmica e organizada. No entanto, apesar do bom comportamento, o meu desafio enquanto docente com este grupo de alunos foi tentar, de certa forma, mudar a perspectiva menos positiva que os alunos mostraram ter inicialmente em relação à disciplina. Esta situação foi observada, ao longo do período de estágio, e permitiu inferir que o objetivo foi atingido.

- **Alunos:** 20

- **Idades:** entre os 11/12 anos

- **Experiência em música na aprendizagem de instrumentos musicais/outra** (fora e dentro da escola): nenhum aluno tinha qualquer experiência (inferência obtida a partir das conversas informais com os alunos e da observação direta ao longo do período de estágio).

- **Relação com a disciplina:** a maioria não gosta da disciplina, mas gosta de música (inferência obtida a partir das conversas informais com os alunos e da observação direta ao longo do período de estágio).

- **Gostos pessoais** (audição de música): música em inglês; músicas calmas e mexidas (inferência obtida a partir das conversas informais com os alunos e da observação direta ao longo do período de estágio).

Na primeira aula de intervenção, no intuito de me dar a conhecer à turma e de eles poderem, também, fazer uma breve apresentação de si mesmos, aproveitei para criar um espaço de diálogo no qual os alunos se sentissem à vontade para se expressarem. Assim, solicitei algumas informações, como os seus gostos musicais pessoais, se tinham algum conhecimento ou estudavam música, fora da aula de Educação Musical e o que gostavam que acontecesse na disciplina. Com esta conversa informal, pude constatar das diferenças entre as turmas, tanto ao nível dos gostos musicais, como pelo interesse maior ou menor, na disciplina, bem como sobre a experiência nesta disciplina. Pude ainda perceber as dinâmicas de cada turma, em relação ao comportamento em sala de aula.

### III. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL



**Imagem I:** Exemplo de atividades com aplicação do jogo.

#### III.1. “Jogo”, o conceito e abordagens

Durante o período de estágio pedagógico, o jogo revelou-se uma ferramenta essencial para despertar o interesse, a criatividade e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Musical. Ao longo do meu percurso, compreendi que jogar é mais do que brincar — é aprender com prazer, cooperar, respeitar regras e desenvolver competências sociais, cognitivas e outras. Assim, antes de refletir sobre a aplicação prática do jogo, em contexto educativo, importa compreender o seu conceito, origem e relevância na educação.

Não existe uma definição única e universal sobre o que é o jogo, mas várias correntes teóricas e autores, que o abordam, apresentam diferentes perspetivas, como vou explanas de seguida. Existe no entanto um elemento comum sobre o jogo e que se refere a que a atividade lúdica não é positiva apenas pelo resultado que gera, mas pela própria ação e experiência que proporciona.

Assim, o jogo, do latim *jocus* ou *ludus*, é referido como algo tão antigo quanto a própria humanidade. Os primeiros estudos ocidentais, sobre o uso do jogo na aprendizagem, remontam à Grécia e Roma Antiga. Platão e Aristóteles foram alguns dos estudiosos que concordaram que o uso do jogo na aprendizagem surgia como uma alternativa ao ensino da época, que se baseava maioritariamente na violência e repressão. Platão, na sua obra *A República* (século IV a.c), defendia

que “a educação deve começar com o brincar”, enquanto Aristóteles (384 a.c. e 322 a.c) reconhecia o valor lúdico do jogo no desenvolvimento moral e intelectual das crianças.

Apesar dos estudos realizados, acredita-se que, em parte devido ao crescimento do cristianismo, existia uma certa desvalorização do jogo como atividade didática. Para Brougère (2004), a brincadeira era considerada quase sempre como fútil, ou melhor, tendo como única utilidade a distração.. Entre os séculos XV e XVI, o jogo começou a ser observado de outra forma e passou a fazer parte do cotidiano de crianças, jovens e adultos (Nallin, 2005). No entanto, apenas no século XVIII, com base em ideais humanistas e iluministas, é que os jogos começaram efetivamente a ser utilizados como auxílio no ensino — primeiro em áreas como a leitura e a matemática, e posteriormente em outras disciplinas.

Mais tarde, já no século XX, **Lev Vygotsky** tornou-se um pensador pioneiro na estruturação do pensamento teórico sobre o benefício das atividades lúdicas na educação. Este acreditava que o desenvolvimento da criança começa muito antes do ingresso na escolaridade formal, através de experiências vivenciadas no seio familiar e social. Após iniciar a escolaridade, introduziu o conceito de **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, definindo-a como “as funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação” (Vygotsky, 2003, p.113).

Uma das brincadeiras e forma de aprender, mais frequentes e visíveis nas crianças é a **imitação**. A criança que imita incorpora o que observa, assimilando essa informação, ao seu processo de conhecimento. Já em relação ao brinquedo, Vygotsky acreditava que este não deve ser considerado apenas um instrumento de prazer, mas sim uma forma de desenvolvimento. Segundo o autor, “A maturação das necessidades é um tópico predominante nessa discussão, pois é impossível que a criança satisfaça certas necessidades no brinquedo. Se não entendermos o caráter especial dessas necessidades, não podemos entender a singularidade do brinquedo como forma de atividade” (Vygotsky, 2003, p.122).

A interação da criança com os outros faz com que o seu processo de maturação crie gradualmente a necessidade de novas formas de brincar — surgindo aqui o “**imaginário**”, conceito que o autor associa ao brinquedo simbólico. Este mundo imaginário ou ilusório permite à criança criar desejos e simbolismos, desenvolvendo assim o pensamento abstrato, o autocontrole, a criatividade e a imaginação que, em minha opinião, facilitam a aquisição de conhecimento.

O brincar, acredita-se, é uma característica comum de todos os seres humanos e animais. No entanto, cada ser vivo adapta a brincadeira à sua realidade, sociedade e cultura. Sendo uma atividade adaptável, entende-se também que é aprendida em função do meio. Ao jogar – jogos – onde existam regras definidas, por exemplo, a criança aprende a lidar com a partilha, a competição,

a vitória e a frustração — situações comuns da vida cotidiana. A **cultura lúdica** permite à criança desenvolver competências cognitivas, sociais e emocionais fundamentais para a construção do pensamento lógico, linguagem, domínio espacial, empatia e capacidade de liderança (Bertoldo & Ruchel, 2003) por exemplo.

**Jean Piaget (1971)** também destaca o papel do jogo no desenvolvimento cognitivo, descrevendo-o como uma forma de assimilação da realidade. Para ele, o jogo reflete os estágios de desenvolvimento da criança — do exercício motor à simbolização e, finalmente, ao jogo com regras.

**Jerome Bruner (1996)** reforça esta ideia ao afirmar que o brincar é uma das formas mais eficazes de aprendizagem ativa e participativa, porque permite à criança experimentar, errar e reconstruir o conhecimento, num ambiente de segurança.

De acordo com **Tizuko Kishimoto**, em consonância com Vygotsky, o brincar é a principal atividade do dia da criança. O jogo oferece poder para tomar decisões, expressar sentimentos e valores, desenvolver o autoconhecimento, usar o corpo e os sentidos, e resolver conflitos. Kishimoto (1996, 2008) defende que o brincar é simultaneamente uma forma de aprendizagem e uma experiência cultural, pois através dele a criança recria o mundo à sua volta, compreende regras sociais e desenvolve competências cognitivas, emocionais e motoras. Para a autora (formada em pedagogia e educação), o educador tem um papel fundamental neste processo, funcionando como **mediador** entre a ludicidade e a construção do conhecimento. A intervenção do professor deve permitir que a brincadeira mantenha a sua natureza natural e com prazer, mas ao mesmo tempo contribua para a aprendizagem significativa que lhe permita conhecer a realidade.

Neste sentido, a prática pedagógica deve valorizar o jogo não como simples passatempo, mas como **estratégia intencional de ensino** (Kishimoto, 2011). O professor, ao planejar atividades lúdicas, deve considerar o contexto, as necessidades e os interesses dos alunos, favorecendo a autonomia, a criatividade e a socialização. Assim, entendo que a visão de Kishimoto se aproxima claramente da Educação Musical, uma vez que tanto o jogo quanto a música são formas de expressão simbólicas que promovem a expressividade, o trabalho em grupo, a sensibilidade, a imaginação, entre outras situações. No ensino da Educação Musical, o uso do jogo pode despertar o gosto pela descoberta sonora, o sentido rítmico e a interação entre pares, tornando o processo de aprendizagem mais humanizado e significativo.

Na obra “**Homo Ludens**” (1938), **Johan Huizinga** defende que a cultura nasce do jogo. A sua teoria influenciou profundamente sociólogos, psicólogos e pedagogos, ao conceber o jogo como simultaneamente liberdade e disciplina, fantasia e ordem. Segundo o autor, o jogo é “uma atividade

ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana” (Huizinga, 2007, p. 33). Este autor, considera o jogo uma **atividade livre e característica da cultura humana**, desligada de interesses materiais, mas dotada de um profundo valor simbólico e social.

Seguindo esta linha, **Roger Caillois (1990)** propôs uma classificação detalhada das **características essenciais do jogo** que a seguir sintetizo:

- **Atividade livre:** uma vez que, se o jogador fosse a ela obrigado, o jogo perderia de imediato a sua natureza de diversão atraente e alegre;
- **Atividade limitada:** circunscrita a limites de espaço e de tempo, rigorosa e previamente estabelecidos;
- **Atividade incerta:** já que o seu desenrolar não pode ser determinado nem o resultado obtido previamente, e já que é obrigatoriamente deixada à iniciativa do jogador uma certa liberdade na necessidade de inventar;
- **Atividade improdutiva:** porque não gera bens, nem riquezas nem elementos novos de espécie alguma; e, salvo alteração de propriedade no interior do círculo dos jogadores, conduz a uma situação idêntica à do início da partida;
- **Atividade regulamentada:** sujeita a convenções que suspendem as leis normais e que instauram momentaneamente uma legislação nova, a única que conta;
- **Atividade Fictícia:** acompanhada de uma consciência específica de uma realidade outra, ou de franca irrealidade em relação à vida normal.

É com base na classificação de Caillois (1990) que se estabelecem quatro princípios centrais sobre o jogo: *Agôn* (competição), *Alea* (sorte), *Mimicry* (simulação) e *Ilinx* (vertigem). Estes princípios podem ser observados de forma prática no contexto da Educação Musical, permitindo integrar diferentes tipos de jogos nas atividades pedagógicas.

#### ➤ *Agôn (Competição)*

Este tipo de jogo é caracterizado pela competição, em que o jogador procura demonstrar superioridade sem prejudicar diretamente o outro, testando habilidades como rapidez, resistência e memória. Alguns exemplos incluem xadrez, bilhar, damas, futebol, corrida no saco, ou “careca cabeludo”. No contexto da Educação Musical, este tipo de jogo pode ser adaptado para desafios de ritmo ou memória musical entre pares.

Jogos dominados fundamentalmente por atividades competitivas. Seu campo de atuação tenta criar situações ideais e igualitárias para todos os participantes no intuito de que o vencedor apareça como o melhor preparado. Entretanto, o *Agôn* aparece predominantemente nas competições esportivas (Caillois, apud Piccolo, 2008, p. 4).

➤ ***Alea (Sorte)***

Os jogos de sorte dependem do acaso, sem que o jogador possa influenciar o resultado com habilidades prévias. Exemplos incluem batata quente, dança das cadeiras, bingo, roleta ou loterias. Em Educação Musical, podem ser criadas atividades em que o ritmo ou o instrumento a tocar seja sorteado, promovendo a participação de forma lúdica.

Jogos em oposição ao *Agôn*, pois o jogador atua passivamente, não fazendo uso de qualquer habilidade previamente adquirida. Na área predominam a força do acaso, o destino, a sorte, sendo representada em nossa sociedade pelos diversos jogos de azar (Caillois, apud Piccolo, 2008, p. 4).

➤ ***Mimicry (Simulação/Faz de conta)***

Este tipo de jogo envolve a adoção de papéis ou personagens, permitindo a exploração de outras realidades e o desenvolvimento da criatividade. Exemplos incluem brincar aos detetives, estátua, piratas, encenação cênica, telefone sem fio. Em Educação Musical, atividades como descobrir sons de instrumentos sem os visualizar ou dramatizar canções encaixam nesta categoria.

São jogos fictícios em que os participantes adotam para si o papel de determinados personagens. É uma forma de se apropriar de outra realidade que não a sua (Caillois, apud Piccolo, 2008, p. 4).

➤ ***Ilinx (Vertigem)***

Este tipo de jogo está associado à busca de vertigem ou instabilidade sensorial, com fins lúdicos e exploratórios. Exemplos incluem salto à corda, baloiço, escorrega ou esconde-esconde. Em Educação Musical, pode ser aplicado em jogos rítmicos ou de movimento que estimulem a consciência corporal e espacial.

Jogos que se assentam na busca de vertigem, com o intuito de destruir a estabilidade de percepção do corpo humano, ou seja, buscar atingir uma espécie de espasmo, transe ou afastamento temporário da realidade. Essa atividade pode ser encontrada tanto em crianças como em adultos (Caillois, apud Piccolo, 2008, p. ?).

Tendo em conta outro tipo de visão, David Parlett (2018) um especialista em jogos de tabuleiro e cartas, apresenta-se como mais cético em relação à definição de jogo. Para ele, existiam dois tipos de jogos: os jogos formais (jogar) e jogos informais (brincar). No jogo formal, Parlett define que o mesmo é composto apenas por duas situações: meio e fim. **Fim**, dado que o jogo é uma competição para atingir determinado objetivo e **meio**, porque para ele existir, tem que existir obrigatoriamente equipamentos e regras manipuladas de forma que haja uma situação vencedora.

Pessoalmente, a investigadora com quem mais me identifiquei é Tizuko Kishimoto, pela forma como compreende o jogo, não apenas como um meio de aprendizagem, mas como uma **manifestação profundamente humana**. A autora valoriza o brincar enquanto espaço de liberdade, imaginação e criação — elementos que considero essenciais numa educação verdadeiramente humanizadora. Tal como defendi anteriormente, educar é um ato de sensibilidade e de reconhecimento do outro, como ser único, com voz e emoções próprias. A ludicidade, segundo Kishimoto (1996, 2008), oferece precisamente esse espaço: o da expressão autêntica, da experimentação e do erro, como parte do processo de descoberta de cada um.

Identifico-me com esta perspetiva porque acredito que o papel do professor vai muito além da transmissão de conteúdos; consiste, antes, em **criar ambientes significativos onde a aprendizagem se torna experiência vivida e sentida**. No caso da Educação Musical, o jogo cumpre um papel duplamente humanizador — por um lado, desperta o prazer de aprender e a criatividade; por outro, estimula o trabalho colaborativo, a empatia e o respeito pelas diferenças. Assim como Kishimoto defende que o brincar é o caminho natural para a criança compreender o mundo, acredito que a música e no ensino da Educação Musical, quando aliadas ao jogo, se tornam poderosas ferramentas para formar indivíduos sensíveis, críticos e conscientes do seu lugar na sociedade.

No ensino da Educação Musical, o jogo pode, de facto, assumir um papel especialmente relevante, pois envolve o corpo, o ritmo, o som e o movimento de forma integrada. Jogos rítmicos, de escuta, de improvisação e de coordenação motora permitem que os alunos explorem conceitos musicais de modo natural e com mais prazer. Segundo Swanwick (1999), a aprendizagem musical deve ser entendida como um processo ativo e experiencial, em que o aluno constrói o conhecimento através da ação e da interação com o som. Nesta linha, Fonterrada (2008) defende que o jogo musical, ao estimular a experimentação e a criatividade, possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da escuta e da expressão individual, promovendo uma relação mais afetiva e significativa com a música. Assim, o jogo não é apenas um recurso didático, mas uma verdadeira ferramenta pedagógica capaz de humanizar a aprendizagem e despertar nos alunos o prazer de aprender e fazer música.

### III.2. Guia de jogos musicais

Neste enquadramento, parece-me que o jogo, enquanto estratégia pedagógica, permite que o processo de ensino e aprendizagem se torne mais dinâmico, criativo e significativo. Em contexto de Educação Musical, os jogos assumem um papel ainda mais relevante, pois combinam a espontaneidade do brincar com o desenvolvimento de competências musicais, cognitivas e sociais. Tal como defende Kishimoto (1996), o jogo educativo deve ser entendido como uma ponte entre o prazer e o conhecimento, entre o imaginário da criança e o mundo da cultura. Assim, o jogo não é apenas uma ferramenta lúdica, mas um **meio de construção de saberes e de expressão pessoal**.



**Imagem II:** Exemplo de atividades com aplicação do jogo.

Durante o período de prática profissional, senti a necessidade de adaptar algumas das atividades tradicionais de Educação Musical a um formato mais interativo e envolvente, de modo a estimular o interesse e a participação dos alunos. Como refere Vygotsky (1998), é através da interação social e da mediação do educador que a criança amplia a sua zona de desenvolvimento proximal, e os jogos são um contexto ideal para isso acontecer.

Neste subcapítulo, apresento alguns dos jogos realizados, destacando os objetivos pedagógicos, os conteúdos trabalhados e os recursos utilizados.

Na Imagem I (Exemplo de atividades com a aplicação do jogo), estão alguns materiais que foram usados para realizar os jogos.

#### ❖ *Jogo 1: **Harmonia gestual***

Este jogo, tem como objetivo principal trabalhar a afinação e o controle da voz. A turma foi dividida por dois grupos e um líder. Eu, estagiária, fiquei junto à equipa A e a professora cooperante com a equipa B. Cada uma das equipas seguia as indicações do Líder, que foi escolhido por sorteio. Começamos, todos, por cantar uma determinada nota em uníssono e depois cada um dos grupos foi

subindo ou descendo um tom, consoante a vontade do líder. No fim, o objetivo era terminar todos em uníssono novamente, o que exigia que o líder também estivesse atento à audição e uma consciencialização mais aprofundada tanto da harmonia, como cada uma das vozes dos colegas. Na verdade, este exercício é comum em aulas de coro por exemplo. No entanto, atribui-lhe uma designação para ficar mais apelativo e elegi, como líder, um aluno para que a atividade fosse mais cativante e com regras definidas.

Este jogo, apesar de simples, revelou-se uma ferramenta eficaz para desenvolver não só a afinação, mas também a escuta ativa e a consciência coletiva. A alternância entre liderança e acompanhamento promoveu o respeito mútuo e a cooperação entre pares, aspetos centrais de uma aprendizagem musical humanizadora.

- **Recursos:** Piano

- **Conteúdos:** Domínio da voz; Afinação; Consciencialização Auditiva; Consciencialização Corporal; Liderança; Harmonia; Concentração.

❖ **Jogo 2:** *O chão é lava, com papel vegetal*

Depois de constatar alguma dificuldade no que diz respeito à articulação e controle da respiração nomeadamente em atividades práticas realizadas com flauta de bisel, mais uma vez recorri a um exercício comum utilizado muitas vezes por instrumentistas de sopro e adaptei-o à realidade em que me encontrava, dando-lhe uma designação que fosse familiar às brincadeiras do quotidiano dos discentes. A turma foi dividida e dois grupos. Uma pessoa de cada grupo, uma de cada vez, tinha que realizar o ritmo proposto pela professora apenas com a articulação do ar e conseguir manter uma folha de papel colada à parede. Caso a folha caísse, o jogador deveria apanhá-la de novo até realizar a atividade com sucesso e passar a tarefa ao colega seguinte. O primeiro grupo a conseguir realizar o exercício com sucesso, ganhava.

A escolha de uma designação para esta atividade e, reconhecido pelos alunos, teve um impacto imediato na sua motivação. A ligação entre o jogo tradicional e a prática instrumental (flauta de bisel) tornou o exercício mais acessível e divertido. Verificou-se que os alunos compreenderam melhor a importância da respiração controlada, observando-se melhorias significativas na emissão do som e na resistência respiratória.

- **Recursos:** Papel vegetal

- **Conteúdos:** Consciencialização corporal; Respiração; Articulação.

### ❖ **Jogo 3: *Melodia Secreta***

Melodia secreta, é um jogo inspirado no jogo tradicional “telefone secreto”. O seu principal objetivo é trabalhar a concentração, memorização, imitação. Assim, a professora canta uma melodia de 5 tempos ao ouvido de um dos alunos. De seguida, esse mesmo aluno repete o motivo melódico, ao ouvido de outro aluno, esse aluno, repete-o a outro e assim sucessivamente. O último aluno terá de cantar a melodia em voz alta e verificar se de facto corresponde à melodia apresentada inicialmente.

A adaptação do tradicional “telefone secreto”, à prática da educação musical, revelou-se especialmente rica, pois estimulou a memória auditiva e o trabalho coletivo. O caráter lúdico do jogo ajudou a desinibir os alunos mais tímidos, que participaram ativamente na reprodução das melodias.

- **Recursos:** voz

- **Conteúdos:** Criação de melodias; Memória; Ouvir/Reproduzir.

### ❖ **Jogo 4: *Árbitro harmónico***

Visto que em ambas as turmas, grande parte gosta de futebol, criei o árbitro harmónico. Neste jogo, são entregues quatro cartões (cada um de uma cor) a cada aluno. Cada cor/cartão corresponde a uma função harmónica. A finalidade da atividade é o aluno conseguir associar auditivamente a cor, à função harmónica correspondente. A professora toca um acorde ou sequência harmónica várias vezes. Após os alunos terem memorizado os sons, a professora toca os acordes em ordens diferentes. O objetivo é, após o professor tocar no apito, os alunos levantarem a cor correspondente ao último acorde tocado. Inicialmente, pode-se começar só com 2 ou 3 funções harmónicas. Posteriormente, vai-se aumentando a dificuldade, consoante a facilidade com que o aluno realizar o jogo. Para tornar a atividade mais divertida, o vencedor que acertar todas as sequências tem direito a escolher uma música para a aula seguinte.

A associação entre música e futebol — um tema próximo da realidade dos discentes — gerou entusiasmo e envolvimento. Além de trabalhar o reconhecimento auditivo de funções harmónicas, o jogo promoveu o desenvolvimento da atenção, da rapidez de raciocínio e do espírito competitivo saudável.

- **Recursos:** Apito; Cartolina colorida

- **Conteúdos:** Memorização; Concentração; Audição; Reconhecimento de acordes/funções harmónicas;

#### ❖ **Jogo 5: Jogo da memória com cartas**

O jogador deve encontrar os pares e escolher a harmonia conforme as funções harmônicas que vai encontrando. Por exemplo, se lhe é atribuída a tonalidade de Sol Maior e conseguir encontrar um par de 4, o acorde correspondente é Dó Maior (1. *SolM*; 2. *Lám*, 3. *Sim*; 4. ***DóM***). Os alunos que souberem a resposta, demonstram também um bom domínio de conhecimento sobre escalas e funções harmônicas.

Este jogo revelou-se uma ferramenta eficaz para consolidar o conhecimento harmônico, especialmente entre os alunos que demonstravam mais dificuldade na memorização das funções. A componente visual e tátil do jogo permitiu-lhes associar melhor as notas e acordes às respetivas tonalidades. Além disso, o formato competitivo e divertido ajudou a criar um ambiente positivo, favorecendo a cooperação entre colegas e o respeito pelas regras do jogo.

- **Recursos:** Baralho de cartas

- **Conteúdos:** Memorização e concentração; Conhecimento das da ordem das notas e acordes em função da tonalidade; Criatividade.

#### ❖ **Jogo 6: Quem é quem? Com figuras rítmicas**

Neste jogo, participam três pessoas de cada vez. Uma pessoa escreve o ritmo num quadro pequeno outra, reproduz o que foi escrito e outra tem que adivinhar qual é o ritmo e reescrevê-lo. Esta atividade, implica um bom domínio da prática rítmica.

A alternância de papéis entre quem escreve, executa e adivinha o ritmo estimulou a autonomia e o pensamento crítico dos alunos. O exercício da escuta ativa e da observação atenta revelou-se fundamental para a compreensão da componente rítmica. Verificou-se também que a atividade contribuiu para o reforço da autoconfiança e da expressão corporal dos alunos, promovendo uma aprendizagem musical mais completa e participativa.

- **Recursos:** Quadro pequeno e canela

- **Conteúdos:** Criar ritmos; Reproduzir ritmos; Escrever figuras rítmicas; Memorização

### ❖ *Jogo 7: Mikado Musical*

No jogo 6, apesar de se poderem utilizar várias tonalidades acabei por optar apenas por uma. Isto, porque pretendi utilizar e escrever uma sequência harmónica uniforme para que se pudessem realizar o jogo do Mikado Musical. Neste jogo, colori o meu mikado em casa, cada cor, correspondendo à sua nota. O aluno devia retirar nas peças do mikado, sem mexer os outros. No entanto, tinha que ter em consideração a nota que iria escolher. Esta devia ser parte do acorde correspondente do jogo 6, pondo à prova o relacionamento dos conhecimentos do aluno sobre a constituição de um acorde (fundamental, terceira e quinta).

A combinação entre o jogo físico e o raciocínio musical transformou esta atividade num exercício de concentração e precisão. Ao relacionar cada cor, com uma nota ou função harmónica, os alunos desenvolveram a sua perceção auditiva e visual, reforçando a noção de relação entre som e representação simbólica. A componente motora e o desafio de não deixar cair as peças do mikado criaram um clima de diversão e atenção, tornando a aprendizagem mais significativa.

- **Recursos:** Jogo do Mikado

- **Conteúdos:** Conhecimento harmónico

### ❖ *Jogo 8: Pauta 3D*

Como o nome indica, o objetivo foi criar uma pauta em tamanho real, utilizando diferentes materiais como o giz, fita cola ou até umas cordas no chão. O objetivo era alguém tocar uma melodia e outra pessoa conseguir reproduzir, com saltos na pauta, as notas e ritmo tocado.

Este jogo destacou-se pela sua vertente corporal e colaborativa. Ao transformar a pauta musical num espaço físico, os alunos experienciaram o som através do movimento, fortalecendo a coordenação e a perceção espacial da música. Esta abordagem sensorial e interativa vai ao encontro das ideias de **Dalcroze** e **Orff**, que defendem a importância da ligação entre corpo, ritmo e som na aprendizagem musical. Observou-se grande entusiasmo por parte dos alunos, especialmente daqueles que tendem a aprender melhor através do movimento.

- **Recursos:** Corda; Fita cola.

- **Conteúdos:** Ouvir; Memorizar; Reproduzir

### ❖ *Jogo 9: Dados musicais*

Este jogo não foi possível realizar em contexto de prática profissional, mas como o apliquei em outros contextos, com sucesso, deixo-o aqui também como ideia para alguém que quem leia este relatório possa utilizá-lo também. Neste, o objetivo era colocar a criatividade da docente à prova. Assim, utilizei o jogo com o propósito de aprimorar a identificação de notas na pauta em várias claves, mas nada impede que seja utilizado para identificar géneros musicais, por exemplo, ou até instrumentos.

Foram necessárias apenas duas caixas de cartão. Em cada lado das respetivas caixas, foram coladas notas numa pauta. Criei dois grupos na turma. Uma pessoa de cada grupo, mal a professora indica a nota que pretende e o sino tocar, tem que ir a correr em direção à caixa e deixar virado, para cima, o lado com a nota correta e passar o testemunho ao colega que se encontra atrás dele. O primeiro grupo a acertar todas as notas, ganha.

A utilização dos dados musicais promoveu o raciocínio rápido, a associação visual e a identificação auditiva. Apesar de não ter sido aplicado no contexto de estágio, a sua implementação noutros ambientes demonstrou resultados positivos, sobretudo na automatização da leitura musical. O facto de permitir adaptações (como identificação de instrumentos, géneros musicais ou ritmos) faz deste jogo uma ferramenta versátil e de grande potencial pedagógico.

- **Recursos:** Espaço amplo; caixa de cartão; folha pautada

- **Conteúdos:** Automatização e reconhecimento de notas musical na pauta

### ❖ *Jogo 10: Relações entre palavras*

Neste último jogo, apesar de não haver nenhuma relação direta com a música, a finalidade era criar uma letra/história. Num saco, coloquei alguns papéis com temas específicos. Dividi as turmas em três grupos, uma vez que ambas tinham cerca de 20 alunos. Cada grupo tirava um papel com o respetivo tema. De seguida, um por um, deviam dizer uma palavra relacionada ao tema e à palavra anterior. Quando todos os alunos tivessem dito uma palavra, todos os membros do grupo deviam memorizar as palavras, por ordem e dizê-las em voz alta. Este foi um excelente jogo para trabalhar a atenção e memória dos discentes. Após reunir todas as palavras, cada grupo devia utilizá-las de forma criativa para criar uma letra/história e musicá-la, utilizando todos os recursos, dados ao longo das aulas e até com aplicação aos jogos anteriores.

Embora não tivesse uma ligação musical direta, o jogo foi essencial para desenvolver a criatividade, imaginação, a memória e a articulação entre outras formas de linguagem e música. A

tarefa de criar letras, a partir das palavras geradas, proporcionou um exercício de expressão artística completa, onde música e texto se fundiram numa criação coletiva. Neste sentido, existiu a interdisciplinariedade de conteúdos, em meu entender.

- **Recursos:** Folha de papel e caneta.

- **Conteúdos:** Memorização; Concentração; Criatividade.

A experiência de aplicar os jogos musicais descritos, confirmou a importância de uma prática docente que valorize a criatividade, a cooperação e a experimentação. Cada jogo, ainda que simples, proporcionou momentos de descoberta e aprendizagem significativa, revelando a versatilidade do jogo como **instrumento pedagógico humanizador**. Ao observar a forma como os alunos se envolviam, ajudavam e corrigiam uns aos outros, percebi que o jogo musical criou um espaço de partilha, respeito e escuta ativa — pilares de uma educação que, como defende Paulo Freire (1996), deve ser **dialógica e libertadora**.

Contudo, é importante salientar que as aulas **não se basearam unicamente em jogos**. O uso destas atividades lúdicas foi pensado como **ferramenta pedagógica complementar**, integrada num processo de ensino estruturado e intencional. As aprendizagens musicais foram igualmente promovidas através de exercícios técnicos, momentos de escuta, leitura musical, prática instrumental e reflexão. O objetivo foi que o jogo atuasse como um **meio facilitador**, capaz de dinamizar e tornar mais significativa a aquisição de competências musicais, e não como um fim em si mesmo.

A identificação com a visão de **Tizuko Kishimoto** reforçou em mim, a convicção de que educar é também **brincar com propósito**, isto é, unir o prazer da descoberta ao rigor do conhecimento. Tal como a autora defende, o jogo educativo é “uma atividade que, sem perder o carácter lúdico, contribui para o desenvolvimento da criança e para a construção de saberes” (Kishimoto, 1996, p. 45). Assim, os jogos aplicados durante o estágio tornaram-se uma ponte entre o **prazer e o aprender**, estimulando não só a musicalidade, mas também a sensibilidade, a autonomia e a capacidade criativa dos alunos.

## IV. REFLEXÃO SOBRE AS COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

### IV.1. Jogos Didáticos na Prática (Expectativa vs. Realidade)

Após a apresentação dos diferentes jogos musicais propostos no capítulo anterior, considero essencial refletir sobre a sua aplicação prática e os resultados obtidos em contexto real de sala de aula. Se anteriormente os jogos foram apresentados como instrumentos pedagógicos, com potencial para dinamizar o ensino da música, neste capítulo procuro analisar, de forma crítica, o modo como foram recebidos pelos alunos, a eficácia de cada proposta e os desafios que emergiram durante a prática profissional. Esta reflexão não se centra apenas na execução das atividades, mas também no processo de adaptação, na observação do comportamento dos alunos e no papel do professor enquanto mediador da aprendizagem. Assim, pretende-se compreender de que forma o jogo, enquanto estratégia e ferramenta didática, pode realmente contribuir para uma **educação musical mais participativa, criativa e humanizadora**.



**Imagem III:** Alunos em exercício de grupo corporal/musical.

Quero salientar que os jogos foram apenas um complemento a outras atividades realizadas. Trabalhamos desde escalas, a acordes maiores e menores, intervalos melódicos até à 5ªP, funções harmónicas (I, IV, V, vi), ritmos, percussão corporal, exercícios vocais, instrumental Orff, exercícios de memorização, respiração, instrumentos que não tínhamos em sala de aula tais como ukulele, trombone e piano e também criação de temas originais.

### ❖ *Jogo 1: **Harmonia gestual***

Apesar do jogo ter potencial, não tendo consciencialização vocal suficiente, a atividade dificilmente é realizada com sucesso. Apesar de empenhados, os alunos mostraram não ter tanto domínio vocal quanto esperava. Creio que em certa parte se deve à escassez da prática vocal, não só no quotidiano, mas também em ambientes educacionais. O jogo acabou por se realizar apenas em uníssono com o objetivo de trabalhar a afinação. Ainda assim, observei que o exercício despertou curiosidade e envolvimento nos alunos, demonstrando que o jogo pode ser um meio eficaz para iniciar o treino auditivo e o controlo vocal. Numa futura aplicação, planeio integrar exercícios preparatórios de respiração e entoação antes da realização do jogo, para fortalecer a perceção auditiva e a autoconfiança vocal.

### ❖ *Jogo 2: **O chão é lava, com folhas de papel***

O jogo foi realizado com sucesso e os resultados na prática, ao tocar flauta de bisel, foram surpreendentes.

Este foi um dos exemplos mais claros de como a ludicidade pode contribuir para a consolidação de aspetos técnicos específicos, como a articulação e o controlo respiratório. Os alunos mostraram-se motivados e concentrados, e o clima de jogo reduziu a tensão associada ao erro. Futuramente, pretendo explorar variações rítmicas mais complexas e aplicar o mesmo princípio a outros instrumentos de sopro.

### ❖ *Jogo 3: **Melodia Secreta***

Creio que por inibição (inferência a partir da observação direta), os alunos não se sentiram muito confortáveis em cantar ao ouvido uns dos outros. Foi-lhes sugerido posteriormente criarem eles mesmo um ritmo ou melodia. Creio que, mais uma vez, não se sentiram muito confortáveis maioritariamente por timidez e constrangimento.

Esta experiência revelou a importância de criar um ambiente emocionalmente seguro antes de propor atividades que envolvam exposição vocal. Segundo Kishimoto (1994), o jogo deve promover prazer e não ansiedade, sendo essencial ajustar o nível de desafio à confiança dos

participantes. Numa futura abordagem, pretendo iniciar o jogo em pequenos grupos e apenas depois, em formato coletivo.

❖ *Jogo 4: **Árbitro harmónico***

De todos, penso que este foi o jogo mais bem recebido. Apesar de terem algumas dificuldades em reconhecer algumas funções harmónicas penso que tenha sido uma atividade diferente e divertida.

O sucesso deste jogo mostrou que o uso de referências familiares (como o futebol) é uma forma eficaz de contextualizar o conteúdo musical. O elemento competitivo, quando bem gerido, estimulou a atenção e o raciocínio auditivo. No futuro, seria interessante aprofundar o jogo com gravações e exercícios de escuta ativa em grupo, reforçando o reconhecimento auditivo.

❖ *Jogo 5, 6, 7, 8:*

Estes 4 jogos, foram usados em simultâneo para criar uma música original. Apesar de não a ter terminado, a combinação dos três jogos foi realizada com sucesso.

A integração dos jogos revelou-se uma estratégia eficaz para promover a criatividade e a cooperação entre os alunos. O processo mostrou que, quando a aprendizagem é contextualizada num projeto artístico, o envolvimento aumenta significativamente. A continuidade deste trabalho permitiria explorar a composição e o arranjo de forma mais estruturada, reforçando competências criativas e colaborativas.

❖ *Jogo 9: **Dados musicais***

Neste jogo, (reforçando mais uma vez que apesar de ter funcionado bem, não foi realizado no contexto da prática profissional), constatei uma certa competitividade entre os grupos. Houve alguns desentendimentos interpessoais e penso ter sido o que mais prejudicou a atividade porque no que diz respeito ao domínio de conteúdos, as turmas pareceram-me estar bem interiorizadas.

Este episódio evidenciou a importância de definir regras claras e promover o respeito mútuo antes do início de cada atividade. Apesar dos conflitos pontuais, a dinâmica revelou entusiasmo e domínio conceptual. No futuro, pretendo introduzir momentos de reflexão em grupo após o jogo, para discutir o comportamento e o trabalho em equipa, reforçando a dimensão social e ética da aprendizagem musical.

## ❖ *Jogo 10: Relações entre palavras*

Houve uma certa dificuldade em manter todos os grupos atentos e concentrados nesta atividade. Pode-se constatar uma certa falta de atenção em particular de alguns discentes. No entanto, achei uma atividade essencial para a memorização e o trabalhar da criatividade na elaboração das letras.

Apesar das distrações, a proposta revelou-se útil para desenvolver a imaginação e a expressão verbal, competências essenciais para a composição musical. Numa próxima aplicação, pretendo dividir o jogo em etapas mais curtas e incluir um momento de partilha final, para valorizar a produção coletiva e reforçar a motivação dos grupos.

## IV.2. Metodologia

---

### 1. Tipo de estudo

Neste trabalho foi utilizada a metodologia de investigação-ação, pois considerei ser a mais adequada, dado que procurei interligar diferentes conceitos que se unem ao trabalho desenvolvido. Assim, a participação e a ação coexistem, no sentido de provocarem reflexão crítica e mudanças nos diferentes participantes.

Neste sentido, investigar algo pode permitir obter mais conhecimentos sobre determinada situação ou população (Dick, 2000). Por outro lado, quando se procura uma determinada ação, a mesma tem como objetivo a mudança, a transformação de comportamentos e a melhoria das práticas pedagógicas. Algo que, a meu ver, aconteceu no decorrer da prática profissional.

A investigação-ação caracteriza-se, segundo Kemmis e McTaggart (1988), por ser um processo cíclico que envolve **planeamento, ação, observação e reflexão**, permitindo ao professor-investigador compreender e melhorar a sua prática de forma sistemática e contínua. Deste modo, este tipo de metodologia revelou-se especialmente pertinente, uma vez que possibilita a articulação entre teoria e prática, promovendo o desenvolvimento profissional docente e uma atuação mais consciente e crítica.

No contexto da Educação Musical, esta abordagem metodológica ganha relevância acrescida, pois permite analisar e reajustar estratégias de ensino a partir da experiência direta com os alunos, adaptando-se às suas necessidades e interesses. Assim, a investigação-ação funcionou como um instrumento de autoformação, possibilitando refletir sobre o impacto dos jogos enquanto

recurso de aprendizagem, e sobre a forma como estes podem contribuir para a motivação, envolvimento e desenvolvimento das competências musicais dos alunos.

Foi também utilizada a observação direta, participativa e colaborativa, que permitiu um contacto mais imediato e real com o contexto e a população-alvo, possibilitando a recolha de dados qualitativos sobre comportamentos, interações e aprendizagens. Através desta observação, foi possível identificar os efeitos da implementação dos jogos musicais no processo de ensino e aprendizagem.

Paralelamente, foi realizada pesquisa bibliográfica sobre as temáticas escolhidas, nomeadamente nas áreas da Educação Musical, da ludicidade e da pedagogia, que sustentaram teoricamente as opções tomadas ao longo do estágio. Esta triangulação entre teoria, observação e prática constituiu a base do processo de investigação desenvolvido neste relatório.

---

## **2. População alvo**

Como já referido, toda a ação decorreu no seio de duas turmas, sendo uma do 6º A, com 22 alunos e idades compreendidas entre 11 e 12 anos; e outra turma do 6ºB com 20 alunos e idades entre 11 e 12 anos com exceção dum aluno com 14 anos.....

Ambas as turmas apresentavam um nível heterogéneo de competências musicais e de envolvimento com a disciplina com a exceção de dois alunos, um que tem aulas de piano e outro de trombone fora do ambiente escolar, refletindo a diversidade característica deste nível de ensino. Observou-se que a maioria dos alunos demonstrava interesse pela música e pelas atividades práticas, embora alguns revelassem menor concentração e motivação nas tarefas mais teóricas.

As turmas incluíam alunos com diferentes estilos de aprendizagem, níveis de participação e contextos socioculturais distintos, o que tornou essencial a adoção de estratégias diversificadas e dinâmicas. Neste sentido, a utilização dos jogos como recurso pedagógico revelou-se particularmente pertinente, uma vez que promoveu a participação ativa, a cooperação entre pares e o desenvolvimento da criatividade e do sentido rítmico.

A escolha destas turmas deveu-se à sua disponibilidade e à colaboração do professor cooperante, bem como à adequação do tema “Os jogos como recurso de aprendizagem no contexto da Educação Musical” às suas necessidades pedagógicas e interesses. Assim, estas turmas constituíram o público-alvo ideal para observar o impacto da ludicidade no processo de ensino-aprendizagem da música.

---

### 3. Procedimentos

Assim, neste ponto, o objetivo foi fazer uma reflexão geral sobre o desenrolar do ano letivo: o que idealizei, o que realizei, o que mudei e o que ainda se pretende alterar e melhorar.

Ao iniciar a prática profissional, planeei organizar todas as aulas em três partes distintas. Na primeira, abordaria conteúdos teóricos; na segunda, tendo como projeto de estágio “*Os Jogos como recurso de aprendizagem no contexto da educação musical*”, entendi partir desta premissa e observar de que forma os jogos podiam auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos musicais; e, por fim, na terceira parte, trabalharia repertório vocal e instrumental, com vista a uma possível apresentação de fim de ano.

No entanto, à medida que o estágio se desenrolava — tendo em conta que teve início apenas no segundo período — e após vários diálogos com a professora orientadora e a professora cooperante, percebi que seria mais pertinente sair da minha zona de conforto e tentar **integrar os conteúdos teóricos na própria prática musical**. Tal opção vai ao encontro do que defende Wiggins (2007), ao afirmar que os cursos de formação de professores de música devem privilegiar processos de aprendizagem autênticos e experiências musicais significativas, de modo a desenvolver nos estudantes a capacidade de relacionar a teoria com a prática.

Esta decisão revelou-se fundamental, sobretudo porque desde o início os alunos demonstraram pouco interesse em permanecer sentados a ouvir explicações teóricas que, à primeira vista, não lhes despertavam qualquer curiosidade. A aprendizagem musical, para ser significativa, precisa de partir da **ação**, da **experimentação** e da **vivência** — e foi exatamente esse o caminho que procurei seguir.

Tal como alterei o formato das aulas, senti também necessidade de **reorganizar o espaço físico** da sala. Inicialmente, a disposição era tradicional, com três filas paralelas de mesas e cadeiras. Essa configuração dificultava a minha observação e interação com todos os alunos, especialmente com os que se sentavam mais ao fundo. Assim, reorganizei a sala em forma de “U”, permitindo uma comunicação mais aberta e uma relação visual mais próxima com toda a turma. Essa mudança revelou-se essencial não só do ponto de vista pedagógico, mas também pessoal, pois, sendo uma pessoa naturalmente introvertida, tive de desenvolver maior expressividade corporal, projeção vocal e contacto visual — aspetos fundamentais na performance docente.

No início da prática, enfrentei alguma dificuldade na realização dos jogos, sobretudo pela ausência de regras claras e limites definidos. Numa tentativa de estabelecer uma relação de proximidade com os discentes, acabei por perder o controlo da turma em alguns momentos. Com turmas de cerca de 20 alunos, a gestão do comportamento durante atividades lúdicas exigiu um

processo de aprendizagem próprio: **manter o jogo como ferramenta pedagógica sem que este se transformasse em recreio.**

Com o decorrer das aulas, percebi que muitas das dificuldades dos alunos não se relacionavam diretamente com os conteúdos musicais, mas sim com **questões interpessoais**, como a vergonha, a competitividade e a falta de criatividade. Foi a partir dessa constatação que comecei a utilizar os jogos também como instrumento de **integração social, desenvolvimento pessoal e cultural** promovendo atividades que incentivassem a cooperação, a expressão e a confiança entre pares.

Um dos momentos mais enriquecedores foi o processo de **criação de uma música original pelos alunos**, no qual procurei proporcionar-lhes espaço para a experimentação e a composição livre. Além disso, tentei estabelecer **pontes entre o conteúdo das aulas e o universo musical cotidiano dos alunos**, selecionando repertórios familiares e levando para a sala de aula alguns dos meus próprios instrumentos — como o teclado, o trombone, instrumentos de percussão e o ukulele —, o que despertou grande curiosidade e envolvimento.

Apesar de a estrutura inicial das aulas ter sofrido alterações e de não ter sido possível concluir o repertório ou a composição final dos alunos a tempo de uma apresentação pública, considero que atingi os meus principais objetivos enquanto futura docente de Educação Musical.

Acredito que o propósito essencial da disciplina **não é formar músicos profissionais**, mas sim **proporcionar uma educação humanizadora**, oferecendo aos alunos experiências musicais que estimulem o interesse pela arte, pela cultura e pelo próprio processo de aprendizagem. Neste sentido, as atividades musicais que foram propostas, a partir do jogo, funcionaram como **meio de desenvolvimento integral**, promovendo:

- a socialização e o trabalho em grupo;
- a expressão e percepção emocional;
- a concentração e memória;
- a lógica rítmica e o raciocínio matemático;
- a coordenação motora e o domínio corporal;
- o desenvolvimento linguístico (português, inglês e francês);
- e o despertar da criatividade e da sensibilidade artística.

Assim, concluo esta reflexão reafirmando a convicção de que a **educação musical deve ir muito além do ensino técnico ou teórico**, constituindo-se como um espaço de descoberta, partilha e construção de sentido — tanto para os alunos quanto para o professor.

Ao olhar para todo o percurso realizado durante a prática profissional, reconheço que este foi um processo de descoberta — não apenas dos alunos, mas sobretudo de mim enquanto futura professora. A docência, compreendi, não se constrói apenas a partir de conhecimentos técnicos ou metodológicos, mas sim através de uma constante capacidade de adaptação, escuta e reflexão.

Percebi que ser professora de Educação Musical implica muito mais do que ensinar ritmos, melodias ou conceitos harmónicos. Implica **ensinar através da música**, utilizando-a como processo e meio de encontro, de expressão e de humanização. Cada jogo, cada momento de improvisação ou de partilha revelou-se uma oportunidade para que os alunos aprendessem sobre si próprios e sobre o outro, num processo de construção coletiva do conhecimento.

Apesar das dificuldades encontradas — desde a gestão da turma até às limitações materiais e de tempo —, cada obstáculo serviu de base para um crescimento pessoal e profissional. Hoje compreendo que a eficácia de uma aula não se mede apenas pelos resultados obtidos, mas pelo **significado que ela deixa nos alunos**.

Esta experiência reforçou a minha convicção de que a Educação Musical deve ser uma prática **viva, inclusiva e criativa**, capaz de transformar a sala de aula num espaço de diálogo, experimentação e liberdade. No futuro, pretendo continuar a aprimorar esta postura reflexiva e investigativa, procurando sempre novas formas de motivar e envolver os alunos, mantendo o jogo, a arte e a emoção como aliados no processo educativo.

Concluo, assim, com a certeza de que ser professora de Educação Musical é estar em constante aprendizagem — com os outros, através dos outros e, acima de tudo, **para os outros**.

### **IV.3. Eficácia na Abordagem dos Conteúdos**

Creio que, de facto, todos os jogos realizados — com ou sem dificuldade — contribuíram significativamente para a aprendizagem dos conteúdos. A realidade dos alunos de hoje, creio, não é muito diferente da minha quando tinha a idade deles. O que pude observar quando cheguei à minha primeira aula da Prática Supervisionada (aula de observação), na verdade, foi que as aulas de música são dadas exatamente da mesma forma e com os mesmos materiais há mais de dez anos, e

que os alunos têm a mesma opinião que eu tinha na altura: a música é uma disciplina “sem utilidade”.

Esta perceção, infelizmente, reflete uma visão tradicional do ensino da música, frequentemente centrada na transmissão de conteúdos técnicos e teóricos, sem que haja uma ligação direta com a realidade e o quotidiano dos alunos. Tal como defende Swanwick (1999), o ensino da música deve privilegiar experiências musicais significativas, nas quais o aluno possa atribuir sentido pessoal e social ao que aprende.

As crianças entre os 11 e os 14 anos encontram-se num constante estado de descoberta — não tão prematuro como o de uma criança de seis anos, mas ainda numa fase em que surgem questionamentos e preocupações constantes. Passam longas horas sentadas lado a lado em contexto escolar, por vezes mais de sete horas por dia (sem contar com as inúmeras atividades extracurriculares em que são inseridas). Nessas horas, é-lhes pedido que fiquem em silêncio, que escutem atentamente e que façam o que lhes é pedido.

Com isto, não quero dizer que não devam existir regras, mas sim que, sendo esta a forma de ensino mais comum, talvez devesse ser questionada. Dewey (1938) defende precisamente que a escola deve ser um espaço de experiência e experimentação, onde a aprendizagem surge da ação e não apenas da escuta passiva. Assim, o jogo e a atividade prática assumem um papel fundamental, pois tornam o conhecimento significativo e contextualizado.

Entre os 11 e os 14 anos, as crianças ganham uma nova consciência de si mesmas. Estão a descobrir o que gostam, o que não gostam, quem querem ser ou não ser, e como lidar com sentimentos diversos — inveja, ciúmes, felicidade, medo, vergonha, euforia, tristeza, ansiedade, entre outros. É uma fase de construção de sonhos, metas, e de descoberta de facilidades e dificuldades. Também é um período em que passam a ter maior perceção do ambiente em que vivem, da amizade, da sexualidade, do amor e das mudanças corporais e hormonais.

Tendo passado por esse processo, creio ser quase impossível para um aluno dessa faixa etária manter a atenção durante uma aula de 90 minutos se esta for puramente expositiva. Kishimoto (2011) reforça que o jogo é uma poderosa ferramenta pedagógica justamente porque une o prazer ao aprender — ele transforma o ato educativo num espaço de descoberta e envolvimento ativo.

Para ilustrar, convido qualquer docente a iniciar uma aula com um tema do quotidiano dos alunos, como o futebol. Mesmo que nem todos gostem, haverá certamente quem se identifique. Se, em vez de começar a aula de forma tradicional, o professor falasse, por exemplo, sobre um determinado clube de futebol, o interesse dos alunos seria imediato. Para o manter, bastaria relacionar o tema com o conteúdo da disciplina — no caso da música, criar ritmos com base nos

nomes dos clubes, como fiz com as minhas turmas, ou mesmo construir ritmos, com as batidas de uma bola, por exemplo. A atividade foi um sucesso, não apenas pela ligação ao futebol, mas pela ponte que se criou entre o conteúdo acadêmico e algo familiar aos alunos.

Creio que um bom professor precisa de compreender o que implica ser aluno. Freire (1996) lembra que ensinar exige escuta e humildade — o professor deve aprender com o aluno para, assim, ensinar de forma mais significativa. Uma aula torna-se mais interessante quando o docente oferece espaço para que os alunos se expressem. No caso da música, isso significa deixá-los mostrar o que gostam de ouvir, porquê, como a música influencia o seu estado emocional, ou como pode ser usada como ferramenta de apoio noutras áreas da vida.

Entendo que um bom professor deve compreender o que significa ser aluno. Uma aula torna-se mais interessante quando há espaço para a voz da turma. No caso da música, quando os alunos têm oportunidade de mostrar o que gostam de ouvir, de explorar a criatividade, de perceber de que forma a música se relaciona com as suas emoções e com o quotidiano, de criar sons com o corpo ou com objetos, ou de experimentar diferentes instrumentos, a aprendizagem torna-se viva e significativa. Segundo Wiggins (2007), a prática pedagógica em música deve promover experiências autênticas que conectem a aprendizagem ao fazer musical. Kishimoto (2011) complementa, ao afirmar que o jogo, quando usado pedagogicamente, é um mediador entre o prazer e a intencionalidade educativa. Assim, os jogos que desenvolvi serviram como pontes entre a teoria e a prática, ajudando a captar a atenção dos alunos, fomentar a interação e despertar o interesse pela disciplina.

No entanto, uma das maiores dificuldades que enfrentei foi o **controlo da turma**. No início, tentei estabelecer uma relação de proximidade muito semelhante à que vivi enquanto aluna de música profissional. Sempre tive uma ligação próxima com alguns dos meus professores — muitos deles são hoje meus amigos — e admirei profundamente a forma como me fizeram sentir acolhida e motivada. Inspirada por essa vivência, quis proporcionar aos meus alunos o mesmo sentimento de confiança e liberdade. Contudo, ao tentar ser a “professora fixe”, percebi que, por vezes, a fronteira entre empatia e permissividade se torna ténue. Houve momentos em que perdi o controlo da turma e compreendi, pela experiência, a importância de ser vista antes de tudo como **educadora**. A relação de confiança e respeito deve ser construída sobre bases sólidas — com empatia, mas também com autoridade pedagógica e coerência.

De forma geral, creio que a maior dificuldade apresentada na prática profissional não está ligada ao domínio dos conteúdos por parte do docente, mas sim à forma como estes são aplicados e à reação individual de cada aluno e de cada turma. A capacidade de reagir de forma imediata, de

mediar situações interpessoais entre discentes e de respeitar a diversidade — não só a individualidade, mas também as facilidades e dificuldades de cada um — são competências essenciais para o professor. Ele deve ser autocrítico e reinventar-se constantemente ao longo da sua carreira.

É importante permitir que os alunos explorem o som, o corpo e a criatividade: experimentar instrumentos, criar sons com tecnologias, compor melodias e ritmos, ou intervir na comunidade através da música. Assim, os jogos surgem como uma excelente opção para sair da rotina, captar a atenção dos alunos, aumentar o interesse pela disciplina, abrir espaço à criatividade e à interação social, facilitar a compreensão dos conteúdos e fomentar a partilha de ideias e emoções.

O docente deve ser autocrítico, reflexivo e capaz de se reinventar constantemente ao longo da sua carreira. Tal como defende Schön (1983), o professor é um “profissional reflexivo”, alguém que aprende com a própria prática e transforma o quotidiano em oportunidade de crescimento.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical* definidas pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2018), o ensino da disciplina no 2.º ciclo deve promover o desenvolvimento global da sensibilidade estética e musical, o gosto pela escuta, pela criação e pela interpretação. Assim, os conteúdos estruturam-se em torno de quatro grandes domínios: **Audição e Cultura Musical, Interpretação e Comunicação, Criação e Experimentação, e Sistemas de Representação e Conhecimento Musical.**

Entre os **conteúdos previstos** encontram-se:

- Exploração e reconhecimento dos parâmetros do som (altura, duração, intensidade e timbre);
- Identificação e reprodução de pulsação e ritmo;
- Leitura e escrita musical simples (figuras rítmicas, pausas, compassos, notas e claves);
- Prática vocal e instrumental (individual e coletiva);
- Desenvolvimento da audição ativa e da escuta crítica de diferentes géneros e estilos musicais;
- Reconhecimento de formas musicais simples (binária, ternária, rondó, etc.);
- Improvisação e criação musical a partir de estímulos variados;
- Relação da música com outras artes e contextos culturais;
- Valorização do património musical português e mundial.

Durante a minha **prática supervisionada**, procurei abordar estes conteúdos de forma integrada, dando especial ênfase à componente prática e à criatividade, sem descuidar a compreensão teórica necessária. Assim, foram efetivamente trabalhados:

- **Ritmo e pulsação**, através de jogos de percussão corporal, flauta de bisel e atividades rítmicas adaptadas;
- **Afinação e domínio vocal**, com exercícios de respiração, projeção e canto coletivo;
- **Exploração harmónica**, com jogos como o *Árbitro Harmónico* e o *Jogo da Memória Harmónica*;
- **Memória auditiva e concentração**, com jogos como *Melodia Secreta* e *Quem é Quem?*;
- **Criação musical**, através da composição de melodias e letras originais em grupo;
- **Audição ativa**, com audições de músicas de diferentes géneros, incluindo repertório popular e excertos de musicais;
- **Relação entre música e movimento**, com exercícios de ritmo, expressão corporal e “pauta 3D”;
- **Tecnologia e música**, com o uso do computador e de apresentações multimédia para apoiar as aprendizagens.

Apesar de todos os esforços, alguns conteúdos previstos — sobretudo no domínio da leitura e escrita musical formal — foram abordados de forma mais superficial. A prioridade foi dada à compreensão auditiva e prática, ao envolvimento emocional e à interação social, seguindo uma perspetiva mais humanizadora e ativa do ensino da música.

De forma geral, considero que os **objetivos programáticos foram cumpridos**, ainda que com adaptações. As aprendizagens foram realizadas num ambiente de experimentação, jogo e colaboração, respeitando o ritmo e a individualidade de cada turma. A experiência mostrou que, mais do que seguir rigidamente um manual, é essencial encontrar formas significativas e criativas de vivenciar a música, promovendo aprendizagens reais e duradouras.

## Tabela comparativa – Planejamento e realização prática

<b>Conteúdo programático previsto (DGE, 2018)</b>	<b>Estratégia / atividade utilizada</b>	<b>Evidência na prática / observações</b>
Parâmetros do som (altura, duração, intensidade, timbre)	Jogos de exploração sonora com instrumentos Orff e objetos do cotidiano	Os alunos distinguiram sons graves/agudos e fortes/suaves através de atividades práticas.
Pulsação e ritmo	“O chão é lava (musical)”, percussão corporal, flauta de bisel	Grande envolvimento dos alunos; melhoria na noção de pulsação coletiva.
Leitura e escrita musical simples	Exercícios de notação no quadro e uso de cartões rítmicos	Conteúdo abordado pontualmente; alguns alunos revelaram dificuldade em associar símbolo e som.
Prática vocal	Canto em uníssono e pequenos exercícios de afinação	Melhorias na afinação e postura; insegurança inicial devido à vergonha de cantar.
Prática instrumental	Flauta de bisel, instrumentos de percussão, teclado e ukulele	Desenvolvimento notório na coordenação e leitura rítmica.
Funções harmônicas (I, IV, V, vi)	Jogo “Árbitro Harmônico” e exercícios de audição guiada	Os alunos reconheceram padrões harmônicos simples e mostraram interesse pela atividade.
Criação e improvisação musical	Criação de uma música original com base em três jogos combinados	Trabalho em grupo estimulante; valorização da criatividade e da expressão pessoal.
Audição e cultura musical	Escuta de músicas de vários estilos e períodos; filmes musicais	Expansão do repertório cultural dos alunos e diálogo sobre gostos pessoais.
Relação da música com outras artes	Atividades de expressão corporal e visualização de performances	Boa adesão; promoveu a interdisciplinaridade e o trabalho coletivo.
Uso de tecnologia	Criação de ritmos e	Reforço da motivação e maior atenção

<b>Conteúdo programático previsto (DGE, 2018)</b>	<b>Estratégia / atividade utilizada</b>	<b>Evidência na prática / observações</b>
	apresentações digitais; apoio visual nas aulas	dos alunos durante as explicações.

Em síntese, considero que a minha prática supervisionada demonstrou o equilíbrio possível entre o cumprimento do currículo e a liberdade criativa do docente. Embora tenha procurado respeitar as orientações das *Aprendizagens Essenciais de Educação Musical*, a realidade das turmas exigiu flexibilidade e adaptação constantes. Percebi que seguir o currículo de forma literal não garante aprendizagens significativas; pelo contrário, é na contextualização dos conteúdos, na relação com os interesses dos alunos e na criação de experiências musicais vividas que a verdadeira aprendizagem acontece. Assim, ao introduzir o jogo como estratégia de ensino, consegui tornar conceitos teóricos mais acessíveis, promover a participação ativa e desenvolver competências musicais e socioemocionais. Esta abordagem reforçou a minha convicção de que a educação musical deve ser, antes de tudo, humanizadora, dinâmica e inclusiva — capaz de unir rigor pedagógico, criatividade e prazer em aprender.

## V. Considerações Finais

### V.1. Trajetória Pessoal e Profissional

Nesta reflexão final, começo por falar um pouco da minha trajetória na música e no ensino. Os meus primeiros anos de contacto com a música foram em contexto de **banda filarmónica**. Como é do conhecimento geral — ou pelo menos, assim deveria ser —, as bandas filarmónicas têm um grande peso na cultura portuguesa. Para mim, estar na banda era muito mais do que ter aulas de música: era convívio, partilha, diversão e, sobretudo, aprendizagem. Apesar das minhas notas escolares não dependerem dessa experiência, sentia um enorme prazer em aprender, motivada pela **liberdade criativa e expressiva** que a música me proporcionava e pela **ligação afetiva** que tinha com o grupo. O gosto pela música cresceu ao ponto de me levar a ingressar, mais tarde, numa **Escola Profissional de Música**, na área de **trombone**. Apesar de ser uma instituição conceituada e reconhecida, a **rigidez e o formalismo excessivo** com que o ensino era conduzido acabaram por diminuir o meu entusiasmo. A música, que até então representava liberdade, expressão e prazer, passou a estar associada a **pressão e exigência técnica**, o que me levou a ponderar desistir. Foi apenas quando tive a oportunidade de estudar **canto lírico** noutra instituição que redescobri o meu amor pela música. Esse reencontro esteve profundamente ligado à **valorização que senti como aluna**, às **amizades que construí**, e à **proximidade com professores que me viam como pessoa antes de aluna**. A abertura à diversidade de géneros musicais, a criação de **projetos comunitários** e o contacto com docentes inspiradores foram fundamentais para restaurar a minha motivação e consolidar a minha visão de uma **educação musical humanizadora**.

Apesar de em criança eu já gostar de cantar, tocar, dançar e brincar às professoras, foi apenas no **ensino secundário** que comecei a maturar a ideia de ensinar música. A influência decisiva veio da minha professora de coro, cuja metodologia marcava pela sensibilidade e partilha. Ela organizava pequenos ensaios por naipes, atribuindo a cada grupo um responsável. Quando era escolhida, sentava-me ao piano com as minhas colegas para estudar as vozes, e sentia-me verdadeiramente realizada ao orientá-las e incentivá-las a dar o seu melhor. Essa experiência — simples, mas profundamente significativa — despertou em mim o desejo de seguir o mesmo caminho. Percebi o impacto que **um único professor pode ter na vida de um aluno**, transformando algo aparentemente banal em **inspiração e propósito de vida**.

Tendo como referência os seus ensinamentos e tudo o que aprendi tanto na **Licenciatura em Música em Contextos Comunitários** como no **Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**, procurei, durante a prática profissional, criar uma **relação empática e de confiança**

**com os alunos**, respeitando as suas realidades, interesses e ritmos individuais. Esforcei-me por tornar as aulas dinâmicas, recorrendo a diferentes estratégias: **audições musicais, filmes (musicais), exercícios de respiração, postura, prática vocal e instrumental, tecnologias digitais e, sobretudo, jogos e criação de músicas originais**, sempre articulando com os **conteúdos programáticos** da disciplina.

A minha maior dificuldade foi, sem dúvida, **sair da zona de conforto**. Tendo dedicado grande parte da minha vida ao estudo da **música erudita**, o desafio de abandonar a centralidade da teoria e das pautas para adotar **estratégias mais práticas e interativas** foi exigente, mas extremamente enriquecedor. Esta experiência permitiu-me compreender que o verdadeiro papel do professor de Educação Musical não é o de formar músicos profissionais, mas o de **proporcionar experiências musicais significativas**, despertando o interesse pela arte, pela cultura e pela expressão individual.

Apesar de algumas dificuldades — sobretudo ao nível da **gestão comportamental e da autoridade em sala de aula** — considero que alcancei os meus objetivos, mantendo-me fiel aos **princípios de uma educação humanizadora, inclusiva e criativa**. Cheguei à conclusão de que o **Jogo**, quando usado de forma intencional e pedagógica, é um **excelente meio de aproximação entre aluno e professor**, estimulando a aprendizagem, a cooperação, a criatividade e o prazer em aprender. Esta prática profissional não só consolidou a minha vocação como professora de música, como também me fez compreender que **ensinar é, acima de tudo, um ato de escuta, empatia e reinvenção constante**.

## **V.2. Questionamentos e Respostas: Caminhos para o Futuro**

Ao longo da minha prática profissional, confrontei-me com diversas dúvidas que me acompanharam durante todo o processo e que foram essenciais para o meu crescimento enquanto futura professora. Estas questões surgiram naturalmente da observação, da experiência e das dificuldades sentidas em diferentes momentos da prática. Com o tempo e a reflexão, consegui encontrar algumas respostas que hoje considero fundamentais para a consolidação da minha identidade docente.

- **Que repertório devo escolher?** Esta foi uma das primeiras dúvidas que me surgiram. Ao planear as aulas, percebi que a escolha do repertório tem um impacto direto no interesse e na motivação dos alunos. Os manuais, apesar de úteis, nem sempre estão atualizados em relação à realidade dos discentes. Muitas vezes apresentam músicas que não fazem parte do

seu cotidiano ou que já não despertam o mesmo entusiasmo. Percebi que, ao integrar músicas conhecidas dos alunos — como temas populares ou bandas sonoras de filmes —, conseguia uma maior participação e envolvimento. Isso não significa desvalorizar o repertório tradicional ou erudito, mas **criar pontes entre o que os alunos já conhecem e o que podem vir a descobrir**. Como defende Swanwick (1999), o ensino da música deve equilibrar o novo e o familiar, o conhecimento técnico e a experiência emocional.

- **Como lidar com o erro?** Esta foi talvez uma das lições mais importantes. No início, sentia-me frustrada sempre que algo não corria como planeado — fosse um jogo que saía do controlo, uma explicação mal compreendida ou uma resposta incorreta dos alunos. Com o tempo, compreendi que o erro faz parte do processo de aprendizagem, tanto do aluno como do professor. O mais importante é a forma como se reage a ele.

Notei que os alunos também tinham medo de errar, muitas vezes por vergonha. Essa resistência tem causas que vão além da sala de aula: o medo de julgamento pelos colegas, experiências anteriores de repreensão, baixa autoestima ou até uma visão muito rígida de sucesso e fracasso. Com o tempo, entendi que o erro é uma parte inevitável e essencial do processo de aprendizagem. Aprender música implica experimentar, falhar, ajustar e tentar de novo. Comecei a valorizar mais o percurso do que o resultado final e a mostrar-lhes que errar não é sinónimo de fracasso, mas sim de tentativa e crescimento. Essa mudança de perspetiva trouxe um ambiente mais leve e colaborativo para a sala de aula, no qual os alunos se sentiam mais à vontade para tentar, improvisar e criar.

- **E se tivesse um aluno com necessidades educativas especiais?** Ainda que não tenha tido essa experiência diretamente, questionei-me muitas vezes sobre como reagiria. Acredito que o papel do professor é garantir que todos os alunos, independentemente das suas dificuldades, tenham acesso à aprendizagem e à participação. Em música, isso pode significar adaptar instrumentos, simplificar partituras, ou simplesmente permitir que o aluno participe de forma diferente — através da voz, do corpo, ou de tecnologias digitais. A música, por ser uma linguagem universal e sensorial, é **naturalmente inclusiva**. Tal como refere Booth & Ainscow (2002), a inclusão não é apenas integrar o aluno, mas transformar o contexto para que todos possam aprender. Por exemplo, no caso de um aluno com défice motor, poderia adaptar uma atividade de percussão corporal substituindo os movimentos por batidas com instrumentos simples (como maracas ou tambores de mesa). Já com um aluno com dificuldades cognitivas, poderia simplificar as sequências rítmicas ou usar mais apoio visual e gestual. O importante é criar oportunidades para que cada um se sinta envolvido e valorizado, reforçando a ideia de que todos têm algo a contribuir.

- **O que fazer em situações de mau comportamento?** Esta foi, sem dúvida, a minha maior dificuldade. No início, quis aproximar-me demasiado dos alunos, tentando criar um ambiente descontraído e de confiança. No entanto, percebi que essa tentativa de ser a “professora fixe”, fez-me perder o controlo em alguns momentos. Foi uma aprendizagem dura, mas essencial. Compreendi que a relação entre professor e aluno deve basear-se no respeito e na confiança, e não apenas na simpatia. Ser compreensiva não significa ser permissiva. Hoje sei que **as regras e limites são fundamentais para que o ambiente de aprendizagem funcione**. Como defende Tardif (2014), o professor precisa de equilibrar empatia e autoridade — uma postura que inspira respeito sem medo, e confiança sem excesso de proximidade. Aprendi também que a comunicação é fundamental. Em situações pontuais de mau comportamento, a melhor estratégia é conversar individualmente com o aluno após a aula, dando-lhe espaço para refletir sobre as suas ações e compreender o impacto delas no grupo. Quando as situações são mais graves ou recorrentes, torna-se essencial envolver os encarregados de educação e a própria escola, garantindo uma intervenção conjunta, coerente e orientada para a melhoria. O diálogo, neste sentido, é sempre a melhor ferramenta.
  
- **Se começasse agora um novo ano letivo, o que faria diferente?** Se recomeçasse hoje, teria mais consciência do equilíbrio necessário entre afeto e firmeza. Manteria a minha vontade de tornar as aulas criativas, dinâmicas e humanas, mas definiria desde o início regras claras de comportamento e rotina. Apostaria ainda mais em estratégias diversificadas — jogos, prática instrumental, tecnologia — mas também reservaria momentos para reflexão, diálogo e escuta. Teria mais calma perante o erro, mais flexibilidade perante o imprevisto e mais confiança nas minhas próprias decisões. No fundo, creio que faria o mesmo percurso, mas **com mais consciência e intencionalidade**.

Desde o início, apresentaria as regras básicas de comportamento e explicaria o porquê de cada uma, estabelecendo **barreiras claras** e rotinas simples que dessem estrutura às aulas e previsibilidade aos alunos sobre o que se espera deles. Tentaria manter o equilíbrio entre empatia e firmeza, entre liberdade e responsabilidade. Continuaría a usar os jogos e as atividades criativas como ferramentas de ensino, mas estaria mais atenta à gestão do tempo e à organização da turma. Também me permitiria errar sem tanta autocrítica, sabendo que o crescimento vem da experiência. No fundo, hoje sinto-me mais preparada para assumir o papel de professora com segurança, mantendo sempre o lado humano, criativo e apaixonado que me trouxe até aqui.

Ao olhar para todo o percurso desenvolvido ao longo da Prática Supervisionada, reconheço o quanto esta experiência foi determinante não apenas na consolidação dos meus conhecimentos acadêmicos, mas sobretudo no meu crescimento pessoal e profissional. A prática trouxe-me a consciência de que ensinar música vai muito além da transmissão de conteúdos técnicos ou teóricos: é, antes de mais, um ato de partilha, escuta e empatia. A convivência diária com os alunos, com as suas diferentes personalidades, ritmos e histórias, fez-me perceber que cada sala de aula é um espaço vivo, dinâmico e em constante transformação. Aprendi que a docência é um processo de adaptação contínua, em que o professor precisa de se reinventar e de aprender tanto quanto ensina.

Em relação ao tema central do relatório — Os Jogos como Recurso de Aprendizagem no contexto da Educação Musical —, posso afirmar que a investigação e a experiência prática mostraram-me o seu verdadeiro potencial. Os jogos revelaram-se uma poderosa ferramenta para estimular a motivação, a criatividade e o trabalho em grupo, permitindo que os alunos aprendessem de forma mais ativa e significativa. Mais do que simples atividades lúdicas, os jogos tornaram-se pontes entre a teoria e a prática, entre o professor e os alunos, entre o saber e o sentir. Ao mesmo tempo, percebi que o seu sucesso depende diretamente da forma como são aplicados e enquadrados pedagogicamente. Exigem planeamento, gestão de tempo, regras claras e, acima de tudo, uma postura firme e equilibrada do docente. Foi neste ponto que me deparei com alguns dos meus maiores desafios, mas também com as aprendizagens mais valiosas.

Concluo, portanto, que esta prática supervisionada foi um verdadeiro ponto de viragem na minha formação. Levo comigo a certeza de que quero continuar a ser uma professora que valoriza o lado humano, criativo e transformador da educação. Quero ser capaz de proporcionar experiências musicais que despertem nos alunos o gosto pela arte, pelo conhecimento e pelo outro. Acredito que a música tem o poder de humanizar, de unir e de educar em profundidade — e que o professor de música, ao reconhecer esse poder, se torna também um agente de mudança. Esta experiência confirmou-me que o ensino, quando guiado pela sensibilidade, pela escuta e pela paixão, tem a capacidade de transformar não só os alunos, mas também o próprio educador.

## Referências Bibliográficas

- Antunes, C. (2005). *O que mais me perguntam sobre educação infantil*. CEITEC.
- Arseneault, L., Bowes, L., & Shakoor, S. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems: ‘Much ado about nothing’? *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729.
- Beineke, R. (2012). *Perspectivas contemporâneas sobre criatividade e educação musical*. Editora Universitária.
- Bertoldo, S., & Ruchel, E. (2003). *Educação, brincadeira e desenvolvimento infantil*. [Editora/Local a confirmar].
- Boal-Palheiros, G. (2014). A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças. In J. D. L. Pereira, M. F. Vieites & M. S. Lopes (Eds.), *As artes na educação* (pp. 207–221). Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural.
- Boal-Palheiros, G., & Boia, P. (2020). Formação de professores de música e práticas de educação musical nas escolas. In G. Boal-Palheiros & P. Boia (Eds.), *Desafios da educação musical* (pp. 117–141). CIPEM/INET - Escola Superior de Educação, Politécnico do Porto.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Brougère, G. (2004). *Jogo e educação*. Artmed.
- Caillois, R. (1990). *Man, play and games*. University of Illinois Press.
- Caillois, R. (2001). *Os jogos e os homens: A máscara e o vértigo* (M. R. R. Azevedo, Trad.). Contraponto. (Original publicado em 1961)
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2022). *Relatório sobre a população docente em Portugal*. CNE.
- Cunha, J. (2005). *Orff-Schulwerk em Portugal: Realidade ou utopia na formação de professores de educação musical* [Unpublished master’s thesis, Universidade do Minho]. Repositório Institucional da Universidade do Minho.
- Delalande, F. (2001). *Musique et pédagogie: Éléments pour une réflexion*. L’Harmattan.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

- DGArtes – Direção-Geral das Artes. (2023). *Mapeamento nacional de práticas de educação musical inclusiva*. DGArtes.
- Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE). (2025). *Relatório sobre horários docentes não atribuídos 2025/2026*. DGAE.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2023). *Formação inicial de professores em Portugal*. DGE.
- Direção-Geral da Educação (DGE). (2018). *Aprendizagens essenciais – Educação musical, 2.º ciclo do ensino básico*. DGE.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2023). *Perfil do docente 2021/2022*. DGEEC.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2024). *Estatísticas da contratação de docentes 2024*. DGEEC.
- Dick, B. (2000). *A beginner's guide to action research*. Southern Cross University.
- Dussel, E. (1977). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2010). *School-based programs to reduce bullying and victimization*. *Campbell Systematic Reviews*, 6(1), 1–148.
- Fonterrada, G. (2008). *O jogo musical na educação*. [Editora/Local a confirmar].
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Freire, P. (2005). *Educação e mudança*. Cortez.
- Fucci Amato, R. da C. (2010). *Educação musical: Teoria e prática pedagógica*. Cortez.
- Gomes, L., & Lopes, M. (2022). A expressão musical na educação pré-escolar: desenvolvimento da identidade e socialização. *Revista Portuguesa de Educação Musical*, 15(2), 33–49.
- Hargreaves, D., MacDonald, R., & Miell, D. (2012). Musical identities mediate musical development. In G. E. McPherson & G. F. Welch (Eds.), *The Oxford handbook of music education* (Vol. 1, pp. 125–142). Oxford University Press.
- Hickey, M. (2012). *Orff-Schulwerk: Past, present, and future*. Oxford University Press.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. Edições 70.

- Jaques-Dalcroze, É. (1921). *Rhythm, music and education*. G. P. Putnam's Sons.
- Kater, M. (2004). *Música e educação: Perspetivas de formação e desenvolvimento humano*. Universidade Nova de Lisboa.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kishimoto, T. M. (1996). *Brincadeira e aprendizagem: A construção do conhecimento na infância*. Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2008). *Brincar e aprender na escola*. Cortez.
- Kishimoto, T. M. (2011). *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. Cortez.
- Kodály, Z. (1974). *The selected writings of Zoltán Kodály*. Boosey & Hawkes.
- Lima, M. (2006). *Formação docente e desenvolvimento profissional*. Universidade de Lisboa.
- Lopes, V., & Carvalho, L. (2014). Profissionalidade docente: O fazer aprender no ensino da música. In A. Lopes, M. Cavalcante, D. Oliveira & A. Hypólito (Eds.), *Trabalho docente e formação: Políticas, práticas e investigação: Pontes para a mudança* (Vol. IV, pp. 5268–5280). CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas.
- Lopes, V., & Roldão, M. (2017). O currículo de formação no ensino superior de música em Portugal: Perspetivas teóricas e dados de um estudo empírico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 17, 231–258.
- Mizukami, M. G. N. (1986). *Sociologia da educação: Fundamentos teóricos e conceituais*. Cortez.
- Mota, G. (2003). Pesquisa e formação em educação musical. *Revista da ABEM*, 8, 11–16.
- Mota, G. (2014). *A educação musical em Portugal—Uma história plena de contradições* (13th ed.). Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical, Centro de Letras e Artes | UNIRIO.
- Murry, T., & Rosen, C. (2000). *Vocal health and pedagogy: A guide for teachers and singers*. Singers Press.
- Nallin, P. (2005). *História do jogo infantil*. [Editora/Local a confirmar].
- Netflix. (2025). *Adolescência* [Minissérie]. Netflix.
- Neves, A., & Fernandes, R. (2021). Audição musical participada: impactos na compreensão musical e capacidades argumentativas. *Revista Lusófona de Educação*, 48(1), 101–118.

- Nogueira, M. (2016). *Prevenção do burnout: Estratégias individuais, grupais e organizacionais*. [Editora/Instituição].
- Nogueira, R. (2016). *Burnout docente e prevenção: Estratégias de intervenção em contexto escolar*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação: Políticas e práticas em Portugal*. Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1995). *Formação de professores e desenvolvimento profissional*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oliveira, P., & Cabral-Cardoso, C. (2020). Formação contínua de professores e inovação pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(1), 45–62.
- Oliveira, R. (2023). *Aprendizagem musical e desenvolvimento académico de alunos portugueses*. Universidade de Lisboa.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere Publishing.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2023). *PISA 2022: Resultados de Portugal*. OCDE.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). (2024). *Education at a glance 2024: Portugal*. OCDE.
- Orff, C., & Keetman, G. (1954). *Orff-Schulwerk: Music for children*. Schott Music.
- Parlett, D. (2018). *Oxford history of board games*. Echo Point Books & Media.
- Pereira, T., & Almeida, S. (2022). Inclusão social e co-criação musical: o projeto “Na AFID eu sou feliz!”. *Revista de Educação Inclusiva*, 7(1), 55–70.
- Perrenoud, P. (2000). *Construir competências desde a escola*. Porto Editora.
- Piccolo, F. (2008). *O jogo na educação: Teoria e prática*. [Editora/Local a confirmar].
- Rita, R., Teixeira, A., & Carvalho, P. (2010). Burnout em professores portugueses: Prevalência e fatores associados. Centro de Investigação em Educação.
- Rocha, F. (2022). *Ritmo e linguagem: Estudos em dislexia e aprendizagem musical*. Editora Universitária.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.

- Sikes, P. J. (1985). The life cycle of the teacher. In S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' lives and careers* (pp. 27–60). Falmer Press.
- Silva, M., & Pereira, L. (2023). Competências socioemocionais e prevenção do burnout docente. *Revista Brasileira de Educação*, 28(2), 1–20.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.
- Smith, P. K. (2014). *Understanding school bullying: Its nature and prevention strategies*. Sage.
- Snyders, L. (1992). *The interdisciplinary potential of music education*. Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Routledge.
- Swanwick, K. (2011). *Musical knowledge: Intuition, analysis, and music education*. Routledge.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Artmed.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.). Harvard University Press. (Original publicado em 1934)
- Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (6ª ed.). Martins Fontes.
- Wiggins, G. (2007). Standards, assessments, and accountability. In J. H. McMillan (Ed.), *Formative classroom assessment: Theory into practice* (pp. 125–146). Teachers College Press.
- Willems, E. (1970). *Music, sense, and education*. Editions Musicales.