

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

**Flávia Alexandra da Rosa Câmara**

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

Orientador:

**Professor Doutor João Cristiano Rodrigues Cunha**

*Este Relatório Final de Estágio Profissional não inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri.*

Bragança,  
novembro de 2018





## **Dedicatória**

*Dedico este Relatório de Estágio ao meu pai, Alberto, que é um grande exemplo a seguir pela força e determinação, à minha mãe, Carla, um dos grandes amores da minha vida e por me ensinar que tudo na vida é construído com base no esforço e na dedicação, à minha irmã, Diana, que é a grande luz da minha vida e sobretudo a mim mesma, por todo o trabalho, esforço, empenho e dedicação durante todo o meu percurso acadêmico.*



## **Agradecimentos**

Agradeço, do fundo do meu coração, ao Professor Doutor João Cunha, por se mostrar sempre disponível para mim, por nunca desistir de mim e por acreditar, sempre, no meu trabalho. Agradeço-lhe por me mostrar o que é ser um exemplo a seguir.

Agradeço, também, aos docentes: Vasco Alves, Rosa Novo, Maria Isabel Castro e Mário Cardoso, por me darem e ajudarem nas linhas orientadoras deste relatório.

Agradeço, aos meus pais, à minha irmã, à minha família e aos meus amigos, sem eles nada disto era possível, agradeço-lhes todo o amor e compreensão que me têm dado ao longo desta jornada.



“Onde quer que haja mulheres e homens, há sempre o que fazer. Há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.”  
(Paulo Freire)

“Na construção do nosso conhecimento, os livros são os tijolos e os professores são os pedreiros.”  
(Jonathan Fonseca Fogo)

“A minha ideia é que há música no ar, há música à nossa volta, o mundo está cheio de música e cada um tira para si simplesmente aquela de que precisa.”  
(Edward Elgar)



## **Resumo**

O presente relatório de estágio é parte integrante do curso de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Bragança - e representa o culminar da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do referido curso. Nesse sentido, tem como objetivo central relatar o estágio desenvolvido na disciplina de Educação Musical, no 5.º e 6.º anos de escolaridade (2.º Ciclo do Ensino Básico – EB), focando experiências de ensino-aprendizagem aí desenvolvidas.

De forma interrelacionada, procurando fundamentar as práticas na teoria - literatura de referência -, são abordadas Pedagogias Musicais Ativas (PMA) que tiveram influência no desenvolvimento da PES. Destaque para a “*Rítmica*” de Émile-Jacques Dalcroze, a “*Língua Musical Ativa*” de Zoltan Kodály, a “*Pedagogia Musical Ativa*” de Jós Wuytack e, de forma mais particular, a “*Orff-Schulwerk*”, de Carl Orff, dado esta ter sido a PMA predominante nas práticas desenvolvidas no âmbito da referida PES. Cruzando teoria(s) e prática(s), tendo presente princípios de investigação-ação, o relatório inclui, ainda, reflexões pessoais referentes às experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidos no referido contexto.

Em suma, destacam-se importantes resultados obtidos no que concerne à motivação e envolvimento dos alunos para a (prática da) disciplina de Educação Musical (EM), refletindo, de forma amplamente positiva, as opções pedagógico-musicais desenvolvidas, as quais, por seu lado, indicam um possível caminho a seguir na (minha) prática docente futura.

**Palavras Chave:** Prática de Ensino Supervisionada; Educação Musical; Ensino Básico; Ensino-aprendizagem; Pedagogias Musicais Ativas; Reflexão; Motivação; Envolvimento.

## **Abstract**

This internship report is part of the Master's Degree in Music Education Teaching (Basic Education), developed at Superior School of Education- Polytechnic Institute of Bragança – and represents the final step of Supervised Teaching Practice (STP). In this sense, the main objective is to report the developed internship in Music Education, in the 5th and 6th grades (2nd Cycle of Basic Education – BE), focusing the developed teaching-learning experiences.

In an interrelated way, seeking basement of the practices in the theory- reference literature -, this report presents Musical Active Pedagogies (MAP) that have had influence in the development of the PES. Emphasis on the "*Rhythmic*" of Emile-Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály's "*Active Musical Language*", the "*Active Musical Pedagogy*" by Jós Wuytack and, particularly, on Carl Orff's "*Orff-Schulwerk*", once this was the predominant PMA in the practices developed within the scope of the STP. Crossing theory(ies) and practice(s), taking into account principles of action research, this report so includes personal reflections on the teaching-learning experiences developed in the referred context.

In addition, important results regarding the motivation and involvement of the students in (practice of) Music Education are presented, reflecting, in a broadly positive way, the pedagogical-musical options taken in STP, which indicate a possible way to (my) future teaching practice.

**KeyWords:** Supervised Teaching Practice; Music Education; Basic Education; Teaching-learning; Musical Active Pedagogies; Reflection; Motivation; Involvement.

## **Siglas e acrónimos**

**CNEB** – Currículo Nacional do Ensino Básico

**EB** – Ensino Básico

**EM** – Educação Musical

**IA** – Investigação-Ação

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OS** – *Orff-Schulwerk*

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PMA** – Pedagogias Musicais Ativas

**TIC** – Tecnologias de Informação e Comunicação

## Índice Geral

1.	INTRODUÇÃO .....	1
2.	SER PROFESSOR .....	3
2.1.	Ser professor .....	3
2.2.	Ser professor de Educação Musical .....	12
3.	CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO .....	22
3.1.	Caraterização do Contexto Educativo .....	22
3.2.	Caraterização da Sala de Aula (5.º Ano) .....	24
3.3.	Caraterização da Turma (5.º Ano) .....	25
3.4.	Caraterização da Sala de Aula (6.º Ano) .....	27
3.5.	Caraterização da Turma (6.º Ano) .....	28
4.	DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL .....	30
4.1.	Pedagogias Musicais Ativas – Alguns Contributos .....	31
4.1.1.	Emile-Jacques Dalcroze e a <i>Rítmica</i> .....	31
4.1.2.	Zóltan Kodály e a <i>Língua Musical Ativa</i> .....	34
4.1.3.	Jós Wuytack e a <i>Pedagogia Wuytack</i> .....	36
4.1.4.	Carl Orff e a <i>Orff-Schulwerk</i> .....	38
4.2.	Abordagem Metodológica “Investigação Pedagógica” .....	43
4.2.1.	Investigação-Ação .....	43
4.3.	A Importância da Psicopedagogia .....	47
4.3.1.	Abordagem Psicopedagógica na minha PES .....	47
4.4.	Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem profissional - 5.º Ano ..	51
4.4.1.	Atividade “ <i>Rei Leão</i> ” .....	51
4.4.2.	Atividade “ <i>J’click</i> ” .....	54
4.4.3.	Atividade “ <i>Belle Mama</i> ” .....	57
4.4.4.	Questionário Final .....	60
4.5.	Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem profissional - 6.º Ano ..	69

4.5.1. “Abordagem <i>Orff-Schulwerk</i> : do pensamento criativo à(s) prática(s) criativa(s) em Educação Musical” .....	69
4.5.2. Questionário Final .....	74
5. REFLEXÃO SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS .....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	86
ANEXOS .....	94

## Índice de Figuras

<b>Figura 1 -</b>	Divisão da instituição por blocos .....	23
<b>Figura 2 -</b>	Fases da Investigação-ação (Kemmis, 1989) .....	44
<b>Figura 3 -</b>	Modelo de investigação-ação (Kurt Lewin,1946) .....	45
<b>Figura 4 -</b>	Posicionamento das Mesas EM1 .....	95
<b>Figura 5 -</b>	Anexo de ligação à sala de aula da sala de EM1 .....	95
<b>Figura 6 -</b>	Posicionamento das Mesas de EM2 .....	96
<b>Figura 7 -</b>	Sala de EM2 .....	96
<b>Figura 8 -</b>	Exemplos de exercícios por resolver .....	104
<b>Figura 9 -</b>	Exemplos de exercícios resolvidos .....	105
<b>Figura 10 -</b>	Partitura original, retirada do Manual de 5.ºano 100% Música ...	114
<b>Figura 11 -</b>	Partitura com inserção de letra elaborada pelos alunos .....	114
<b>Figura 12 -</b>	Arranjo para xilofone elaborado pela professora estagiária .....	115

## Índice de Tabelas

<b>Tabela 1 -</b>	Alunos distribuídos por género (5.ºano) .....	25
<b>Tabela 2 -</b>	Alunos distribuídos por género e idade (5.ºano) .....	25
<b>Tabela 3 -</b>	Número de alunos que beneficiam de ação-social (5.ºano) .....	26
<b>Tabela 4 -</b>	Alunos distribuídos por género (6.º ano) .....	28
<b>Tabela 5 -</b>	Alunos distribuídos por género e idade (6.ºano) .....	28
<b>Tabela 6 -</b>	Análise de dados: Aula 9-01-2018 (5.ºano) .....	52
<b>Tabela 7 -</b>	Análise de dados: Aula 16-01-2018 .....	55
<b>Tabela 8 -</b>	Análise de dados: Aula 30-01-2018 .....	57
<b>Tabela 9 -</b>	Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 5.º ano – 1.ª questão .....	60
<b>Tabela 10 -</b>	Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 5.º ano – 2.ª questão .....	63
<b>Tabela 11 -</b>	Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 5.º ano – 3.ª questão .....	65
<b>Tabela 12 -</b>	Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 5.º ano – 4.ª questão .....	66
<b>Tabela 13 -</b>	Análise de dados: Aula 9-05-2018 (6.ºano) .....	70
<b>Tabela 14 -</b>	Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 6.º ano – 1.ª questão .....	74
<b>Tabela 15 -</b>	Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 6.º ano – 2.ª questão .....	76
<b>Tabela 16 -</b>	Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 6.º ano – 3.ª questão .....	77
<b>Tabela 17 -</b>	Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 6.º ano – 4.ª questão .....	79

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1 -</b>	Sala de Aula – 5.ºano .....	95
<b>Anexo 2 -</b>	Sala de Aula – 6.ºano .....	96
<b>Anexo 3 -</b>	Planificação da aula: 9-01-2018 – 5.º ano .....	97
<b>Anexo 4 -</b>	Planificação da aula: 16-01-2018 – 5.ºano .....	101
<b>Anexo 5 -</b>	Imagens do jogo J'click .....	104
<b>Anexo 6 -</b>	Planificação da aula: 30-01-2018 – 5.ºano .....	106
<b>Anexo 7 -</b>	Questionário aplicado no 5.ºano .....	113
<b>Anexo 8 -</b>	Elaboração da música de Natal .....	114
<b>Anexo 9 -</b>	Planificação da aula: 11-04-2018 e do dia 18-04-2018 .....	116
<b>Anexo 10 -</b>	Partitura desenvolvida por um aluno do 6.º ano .....	124
<b>Anexo 11 -</b>	Questionário aplicado no 6.ºano .....	125

## 1. INTRODUÇÃO

No sentido de finalizar um ciclo de estudos no Instituto Politécnico de Bragança - Escola Superior de Educação -, nomeadamente, o curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, foi elaborado o presente relatório. Este procura descrever, analisar, compreender e refletir sobre a Prática de Ensino Supervisionada (PES) desenvolvida, no decurso do ano letivo 2017/2018, em contexto de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico - 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Este documento encontra-se dividido em quatro capítulos, sendo que, cada um destes apresenta alguns subcapítulos. Assim, o primeiro capítulo tem como título “Ser Professor” e aborda questões de base relativas à profissão docente, das quais se destacam os papéis do professor e os desafios desta profissão na atualidade educativa. Ainda neste capítulo, são focados aspetos específicos referentes ao ser-se professor de Educação Musical (EM), apresentando-se um breve enquadramento da disciplina, sua (des)valorização escolar e social, suas dificuldades e potencialidades, bem como a (des)motivação dos alunos para esta área curricular de expressão e educação artística.

O segundo capítulo, intitulado “Caraterização do Contexto Educativo”, tem como finalidade dar a conhecer o contexto escolar, nas vertentes “macro”, “meso” e “micro”, com o objetivo de apresentar a contextualização da PES, ao nível da comunidade, da instituição de acolhimento e das turmas onde esta ocorreu.

O terceiro capítulo - “Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Profissional” - é o capítulo central de todo o trabalho. Num conjunto de subcapítulos, são focadas abordagens/metodologias musicais ativas (Pedagogias Musicais Ativas - PMA) que tiveram influência teórico-prática na PES, nomeadamente, a abordagem *Orff-Schulwerk*, por esta ter assumido destacada importância na implementação e desenvolvimento de estratégias/atividades de ensino/aprendizagem no contexto. Também neste capítulo é apresentada, ainda que de forma breve, a metodologia de investigação-ação, dado ter servido de base ao trabalho de pesquisa pedagógica desenvolvido no decurso da PES. De forma complementar, este capítulo compreende, ainda, uma breve incursão pela Psicopedagogia, área de grande importância na ação pedagógica desenvolvida, uma vez que se entende ter trazido inúmeras vantagens à relação pedagógica estabelecida. Encerra o terceiro capítulo uma análise reflexiva de práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da PES, devidamente fundamentada na análise e discussão de dados, procurando compreender todo o trabalho pedagógico-musical desenvolvido.

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

## **2.SER PROFESSOR**

Ao longo deste capítulo serão abordadas duas questões. Primeiramente, no ponto 2.1, será abordada a questão: “Ser professor”. Este ponto procurará ser um momento de reflexão sobre os aspetos positivos e negativos que a profissão docente acarreta, focando as diversas funções que são pedidas ao professor dos dias de hoje. No ponto 2.2, será focada a temática: “Ser Professor de Educação Musical”, retratando a importância da disciplina de Educação Musical para os alunos dos dias de hoje, a forma como esta disciplina é vista (e tratada) pelos órgãos de tutela, por docentes de outras áreas e pela população em geral, ignorando, inúmeras vezes, o seu valor e benefícios. É importante salientar que a divisão destes dois pontos tem como intenção partir do geral (Ser Professor) para o particular (Ser Professor de Educação Musical).

### **2.1. Ser Professor**

Quando nos referimos ao termo professor estamos a referimo-nos a um profissional que se dedica ao ensino de uma ciência, de uma arte, ou um dos seus ramos. Para se ser professor, é necessário ser detentor de competências científicas, pedagógicas, sociais e culturais, pois a educação é um fenómeno sociocultural e uma atividade humana (Bembibre, et al., 2005). Professor é, então, alguém que transmite conhecimento/saber, em escolas, universidades, colégios, entre outros, ou seja, é alguém que ensina outros (Padilha & Cabral, 2011).

Quando abordamos a questão de ser-se professor, abordamos outras questões que lhe estão subjacentes, tais como: O que ensinar? Como ensinar? Quem e onde ensinar? Certo é que o papel do professor vai muito para além de transmissor de conhecimento. Nas escolas dos dias de hoje, ser professor abrange várias áreas, ou seja, o professor tem de assumir vários “papéis”: Do “saber-saber” (no que respeita ao conhecimento daquilo que leciona), ao saber-fazer e ao saber-ser (Guimarães, 2014). Tal como nos diz Perrenoud (2001), citado por Guimarães (2014:4), “neste novo século, a meta principal das escolas não é o ensino dos conteúdos disciplinares, mas o desenvolvimento das competências”. Podemos dizer que, hoje em dia, a escola e o professor assumem vários papéis e têm diversas responsabilidades, “designadamente, espera-se que as escolas reforcem os seus laços de cooperação com as famílias e as comunidades, multiplicando os acordos e os contratos de parceria com a pluralidade de atores sociais, instituições, redes e serviços ”(Baptista, 2011, *apud* Rodrigues, 2013:17). Assim, é necessário reconhecer-se que a formação dos docentes é fundamental para que possa

existir sucesso educativo em todo e qualquer nível de ensino, de qualquer Sistema Educativo. Tal como afirmado nas Recomendações da *35.ª Conferência Internacional de Educação*, realizada sob auspícios da UNESCO, referidas por Guimarães, 2014, indo ao encontro do exposto no primeiro parágrafo deste documento, o docente já não é somente um transmissor ou comunicador de conhecimento. Isto é, os professores não se podem limitar a transmitir conhecimento, sendo a sua principal função ajudar/orientar os alunos a construírem os seus conhecimentos, segundo as mais variadas fontes de informação existentes (UNESCO-OIE, 1975 *apud* Guimarães, 2014). Assim, o professor deverá ser alguém capaz de conseguir desenvolver a personalidade total dos alunos, alguém que consiga desenvolver até a questão da moral, dos princípios e dos valores, e, assim, formar o aluno de forma integral (e integrada) e não apenas na vertente académica/cognitiva.

Ao olharmos para os contextos educativos atuais (século XXI), podemos ver que são dadas aos professores inúmeras responsabilidades, desde atividades extraescolares, à orientação e tutoria dos alunos e, até, à organização dos tempos livres. Hoje, é pedido aos professores que desempenhem uma série de papéis, para os quais, muitas vezes, não estão preparados. A este respeito, Nóvoa (2009), citado por Guimarães (2014:8), afirmou que “temos vindo a assistir, nos últimos anos, a um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade”. Das suas palavras, retira-se, ainda, que a importância desta profissão nunca esteve em causa, mas que os “olhares” se viravam para outras coisas, mas, hoje, os professores continuam a ser, ou são cada vez mais, insubstituíveis.

Por outro lado, existe uma questão um pouco assustadora: Será que existe o conceito de bom professor? Segundo Nóvoa (2009), citado por Guimarães (2014), é impossível definir o “bom professor”. Durante muito tempo, procuraram-se atributos/caraterísticas para que se pudesse definir o dito “bom professor”. Nóvoa também nos diz que “esta abordagem conduziu, já na segunda metade do século XX, à consolidação de uma trilogia que teve grande sucesso: saber (conhecimentos), saber-fazer (capacidades), saber-ser (atitudes)” (Nóvoa, 2009, *apud* Guimarães, 2014:11). O grande papel do professor será, no entanto, conduzir os alunos para uma construção da sua aprendizagem. Na verdade, para aprendermos a ser professores, é necessário estarmos no “terreno”, experimentarmos, interagirmos e aprendermos com outros colegas (professores) e, de forma, relacionada, também com os alunos.

Retomando questões sociais e culturais referidas, existe um aspeto que deve ser salientado. Numa sociedade onde, infelizmente, cada vez mais famílias se deparam com sérios problemas estruturais, nem a escola, nem o professor a podem ou devem substituir, pois existem princípios, atitudes e valores que têm de ser transmitidos/desenvolvidos pela mesma. Complementarmente, se a família desvaloriza a escolarização, os alunos tendem, muitas vezes, a encarar a escola e os professores como algo muito negativo, desinteressante e pouco relevante nas suas vidas. Por outro lado, existem alunos com interesses divergentes dos escolares, como é o caso da (exagerada) importância dada às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) no seu dia-a-dia. Neste caso particular, a escola não pode (nem deve) ignorar este facto, deve sim procurar cativar e envolver os alunos, despertando-lhes a curiosidade para as potencialidades das TIC na aprendizagem, de forma equilibrada e sadia. Na verdade, a *internet* é um dos grandes passos do mundo em permanente evolução e o professor deve acompanhar essa evolução e saber como e quando ajudar o aluno, quer na seleção, quer na sintetização de informação, contendo sempre o fator do sentido crítico. De acordo com Guimarães (2014:9),

“Os professores reaparecem neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.”

Face ao exposto, o professor acaba por ter um papel fundamental essencial no que respeita à evolução e maturidade das atitudes, princípios e valores dos alunos, ou seja, o professor acaba por assumir o controlo para que os alunos tenham sucesso, mas também para que consigam atingir a “maturidade e uma atitude crítica e reflexiva”, naquele que é o seu percurso escolar. Nesse sentido, o professor deve desenvolver competências para conseguir levar a cabo todos os “papeis/desafios” que a escola do século XXI lhe coloca, não podendo achar que a competência significa, por si só, “a utilização de saberes num determinado contexto, ou a um conjunto de capacidades” (Bofert, 2005 *apud* Sardo, 2010:20). Na verdade, a competência docente exige a ligação de inúmeros fatores e pressupõe o uso a “trilogia saber fazer, poder fazer e querer fazer” (Sardo, 2010:21).

Por outro lado, são também pedidas aos professores inúmeras tarefas, desde a preparação dos alunos para exames/provas finais, atividades de Educação para a Cidadania e, felizmente, à inclusão de todos os alunos, principalmente aqueles com

elevada desmotivação e desinteresse pela vida escolar/projetos de vida, bem como os referenciados com Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>1</sup>. Podemos ver o quanto mudou a escola nos últimos trinta anos, pois devido às diferenças presentes em cada turma, hoje não se pode “ensinar a muitos como se fossem um só” (Barroso 2001, *apud* Sardo, 2010). Ou seja, o ensino tem de ser diferente, em função das dificuldades de cada aluno/turma, para chegar a todos e a cada um dos alunos. Os docentes encontram também problemas relacionados com o cumprimento de “Programas” ou alcance de “Metas de Aprendizagem”. Na grande maioria dos casos, é colocada sobre o docente uma enorme pressão para que cumpra todo o programa proposto pelo Ministério da Educação, para que se alcancem as metas, tendo, infelizmente, em vista o posicionamento da escola em rankings bastante discutíveis. Mas, ao olharmos para os programas, será que nos interessa, enquanto docentes, lecionar a matéria sem que os nossos alunos a entendam? Será que nos interessa formatar alunos para um conhecimento passageiro, sem a vivência e interiorização do mesmo? Ou interessa, de facto, formar cidadãos capazes de lidarem com as diversas situações com que se depararão no seu percurso de vida? Certo é que, apesar dos esforços contínuos para que se mude esta pressão, ela está presente quer nos docentes, quer nos alunos. Ao analisarmos o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB), podemos encontrar a seguinte afirmação: “O Ensino Básico visa assegurar uma formação geral comum a todos os alunos, proporcionando a aquisição dos conhecimentos basilares que permitam o prosseguimento de estudos” (Ministério da Educação, 2018). Na verdade, o papel do currículo escolar e do professor estão ligados e complementam-se, pois a escola é o elemento contextual para a implementação e desenvolvimento do currículo, ou seja, de acordo com a autonomia e gestão do currículo, a escola define aquelas que são as linhas gerais, adaptando o programa às exigências do contexto social, institucional e pessoal, definindo prioridades. No entanto, é o professor que concretiza o currículo na prática, é ele quem realiza então a síntese do programa de maneira geral, do programa situacional, que é a programação escolar, e o do contexto imediato, ou seja, o contexto da aula e os conteúdos específicos ou tarefas (Zabalza, 2003:46-47). Na verdade, o professor não pode continuar a ser visto como um simples operário que põe em prática diretrizes vindas do exterior, ou seja, do currículo, tem de ser ele próprio o responsável pela

---

<sup>1</sup>NEE – sigla que, a partir de agora, servirá para designar Necessidades Educativas Especiais.

gestão e projeto do seu trabalho em aula. Ele tem de ser um gestor participante da programação. Com todas estas mudanças e exigências do século XXI, a profissão docente tem ganho maior complexidade. É cada vez mais importante valorizar a profissão docente, os professores têm de conseguir afirmar-se enquanto profissionais interventivos e dinâmicos, capazes de responder aos novos desafios que lhe vão sendo colocados. Devemos referir, mais uma vez, que o papel do professor já não é somente um papel de transmissão de conhecimentos. Os tempos em que vivemos não são fáceis. Por isso, os professores não podem deixar passar a oportunidade de se afirmarem, de acordo com Nóvoa (2009), citado por Sardo (2010), este pode ser o tempo do “regresso dos professores” (Sardo, 2010:27). Assim, segundo Canário (2005a) citado por Sardo (2010:28) existem três características relativamente à atividade docente: ter “a concentração de um neurocirurgião, a paciência de um chinês e o sentido de espetáculo de um artista de entretenimento”.

Em termos de enquadramento legislativo, tendo por base o Decreto Lei n.º240/2001, de 30 de Agosto, existem quatro relevantes dimensões da profissão docente: “dimensão profissional, social e ética, dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, dimensão de participação na escola e de relação com a comunidade e dimensão de desenvolvimento pessoal ao longo da vida”. Considerando estas dimensões, é notório que, no presente, ser-se professor engloba uma multiplicidade de competências e facetas. De acordo com Sardo (2010), a vida do professor está, cada vez mais, ligada a “situações inesperadas, imprevisíveis e complexas”, sendo que o professor tem de estar preparado para a ela(s) responder de forma ponderada, assertiva e eficiente. Neste sentido, para além da formação científica, o professor deve possuir conhecimentos alargados em áreas como a Psicologia do desenvolvimento e a Pedagogia. Em suma, com aspetos centrais da Psicopedagogia que serão abordados oportunamente.

Na atualidade educativa, é pedido, tanto ao professor, como à escola, a possibilidade de proporcionar um ambiente que favoreça a vivência de estratégias colaborativas, para que os alunos possam ter a possibilidade de desenvolver a sua autonomia, de dar o seu parecer sobre a deteção, a compreensão e resolução de problemas, possam negociar soluções, ou seja, para que possam construir o seu próprio conhecimento. Aqui, o professor acaba por ter um papel de orientador/mediador de todo processo de ensino/aprendizagem. Em suma, o professor tem um grande papel no que toca à criação de contextos e na promoção, quer de apoios, quer de recursos, que possam propiciar aos alunos aprendizagens cada vez mais profundas. Ou seja, ao professor compete, também,

o papel de organizador das aprendizagens. A esta competência, não é alheio o facto de o ensino ter que chegar a todos. Para as escolas e, conseqüentemente, para os docentes, isto trouxe novos desafios, pois, no presente, as escolas recebem, cada vez mais alunos de todos os meios sociais e culturais, desde alunos sem interesse pela escola, alunos de famílias desestruturadas, alunos refugiados, alunos de diversas raças/etnias, etc. O professor tem de estar aberto à multiculturalidade da sociedade em que vivemos, devendo promover a ideia de uma escola igualitária e para todos (Sardo, 2010). O professor tem de tentar compreender as dificuldades de todos, e de cada um dos seus alunos, procurando implementar estratégias que visem ultrapassar dificuldades diagnosticadas e conduzir ao sucesso educativo (Perrenoud, 2000, *apud* Sardo, 2010). Tanto a escola, como os professores, têm de assumir a existência de heterogeneidade nos alunos, reconhecendo que não existem alunos/turmas iguais, ou alunos/turmas perfeitas, tendo presente que o fator motivação é ponto fulcral na promoção do sucesso educativo, pois um aluno que está mais motivado, estará mais disposto a aprender. A escola tem um papel fundamental no que respeita ao desenvolvimento integral dos alunos, contribuindo tanto para o desenvolvimento cognitivo, como para o desenvolvimento, físico, social, moral e afetivo, formando, assim, para além de alunos com conhecimentos científicos, cidadãos do (e para o) mundo. Para contribuir para este desenvolvimento integral dos alunos, os professores têm de ter uma atitude positiva, pois, retomando ideias de Karl Popper (1989), citado por Sardo (2010:45), “enquanto um grande número de professores permanecer amargo, tornar-se-ão as crianças amargas e infelizes”. Assim, ser-se professor acarreta enormes desafios, devendo também considerar-se o facto de os professores, inúmeras vezes, não conseguirem criar uma relação pedagógica de continuidade com os seus alunos, muito por causa da sua passagem rápida pelas escolas, visto que a situação precária – contratos / substituições - pode fazer com que estes lecionem, no espaço de meses, em diferentes e distantes escolas. Outro ponto de relevo nesta multiplicidade de tarefas da vida docente é o facto de o professor manter uma relação com os pais dos alunos, visto que, se existem pais que demonstram interesse pela vida escolar dos filhos, também existem pais que dela se demarcam, colocando toda a responsabilidade da educação dos seus filhos “aos ombros” dos professores (Sardo, 2010). O professor tem de conseguir transmitir, quer aos pais, quer aos alunos, a segurança com que desempenha a sua profissão. Ainda segundo a autora referida (Sardo, 2010), esta segurança pode ser posta em causa, quer pelos pais, quer pela própria instituição, e até mesmo pelos seus pares, quando tenta implementar,

nas suas aulas, métodos/abordagens inovadoras, que, muitas vezes, são entendidas como forma de comprometimento dos resultados acadêmicos. Em boa verdade, este aspeto foi por mim vivenciado, no decurso da minha PES de 5.º ano, quando tentei introduzir abordagens pedagógico-musicais ativas, as quais não eram conhecidas, pelo menos na prática, por parte dos docentes, nem dos alunos. Ainda assim, como irei focar no presente relatório, considero ter conseguido lecionar os conceitos/conteúdos programados, elevando a motivação e envolvimento dos alunos nas atividades desenvolvidas.

Há um outro aspeto a ter em conta na vida docente. O professor é um profissional que tem que estar em formação contínua, pois é através dela que o professor se atualiza (Perrenoud, 2000). Um dos fatores contributivos para a contínua formação do professor é o envolvimento com professores estagiários, pois conduz o professor em funções a uma reflexão sobre aquela que é a sua prática, no sentido de, também ele, poder aprender novos métodos/abordagens (Guimarães, 2014). Assim, ser professor não é apenas transmitir o saber aos outros, mas também cultivar-se a si próprio. Como pude constatar com o meu estágio, tal como eu aprendi, também o professor cooperante teve oportunidade de aprender, através de atividades/estratégias que eu introduzi nos processos de ensino/aprendizagem ocorridos em contexto de aula. Esta ideia está ligada a um outro grande desafio da atualidade educativa, quer da escola, quer dos professores: a procura de fazer da escola (e das atividades que nela se desenvolvem) um lugar mais atraente e apelativo para os alunos. A escola é parte da sociedade em constante mudança, logo, tem, também ela, de ser um agente dessa mesma mudança, neste que é o novo mundo globalizado. A questão do saber deve ser valorizada não pelo produto final, mas sim pelo processo (Sardo, 2010). Talvez por isso a formação contínua e permanente seja muito importante, uma vez que, como previamente focado, os professores têm o papel de construtores e mediadores deste mesmo processo, adaptando-se às realidades ambientais, culturais e sociais existentes na escola. É de notar que os desafios da profissão docente são imensos, em grande parte ampliados pela cavalgante globalização tecnológica em que vivemos. É esta aceleração que provoca novas fontes de aprendizagem para o ser humano. As crianças de hoje serão os adultos de amanhã e, por isso mesmo, as nossas escolas têm de estar preparadas para o futuro, para as profissões que ainda não foram sequer criadas (Sheicher et al., 2018). Este é mais um dos desafios da carreira docente, uma vez que os docentes têm a responsabilidade acrescida de formar as camadas mais jovens para aquilo que ainda não existe. Será isto possível?

Não querendo aprofundar muito esta questão, importa referir que, na minha opinião, os docentes têm a responsabilidade de preparar as crianças de hoje para que adquiram conhecimentos e desenvolvam competências, atitudes e valores, numa visão de futuro promissor. Nesse sentido, para que a educação dos alunos de hoje seja uma educação de sucesso, é necessário que se preparem estes jovens para o pensamento autónomo e crítico, para o espírito de trabalho e de vida em sociedade (Sheicher et al., 2018). Reforça este pensamento, a importância de uma educação baseada na cooperação e na transversalidade, pois a formação, tanto pessoal como social, é resultado da participação existente entre as diferentes disciplinas existentes na vida dos alunos. Volto a referir, neste momento e tal como já referi em parágrafos anteriores, que é necessário que se mude o paradigma de uma educação meramente transmissiva, é necessário existir uma educação de caráter “formativo”, dado, de acordo com Martins, (2010:6) “educar é fazer emergir das pessoas os seus condicionamentos, fornecer-lhes os instrumentos necessários para a sua autonomia”. Considero que o professor, mais do que nunca, tem de ser um ser apaziguador, capaz de lidar com as diversas situações que ocorrem dentro de sala de aula. Cabe-lhe ser capaz de educar para a Cidadania, com princípios e valores que formem jovens conscientes na (e para a) sociedade. Tal como refere Guimarães (2014), é considerado um bom professor aquele que contribui para a educação de uma sociedade e de um mundo melhores tendo sempre em consideração a realidade de cada lugar, de cada escola, de cada turma e de cada aluno, para que se possa dar resposta aos problemas. Na realidade, de acordo com Rodrigues (2013), esta situação não é tida em conta na construção de documentação de referência, a qual parece ser igual para todos. No desempenho da profissão docente existem três fatores fundamentais: o educando, o educador e a relação que se estabelece entre ambos (Martins, 2010). O professor tem de ter a capacidade de conseguir desenvolver, com os seus alunos, uma educação com base na cooperação, por isso é necessário que o professor crie uma excelente relação pedagógica com os seus alunos, tal como refere Simancas (1992) citado por Martins, (2010:2)

A acção transeunte do educador e a acção imanente do educando não podem ser – não devem ser – duas acções paralelas que nunca se encontram uma com a outra; devem chegar a ser desde o seu início, acções intimamente relacionadas.

A educação deve ser, então, uma acção recíproca entre ambas as partes, tanto do aluno como do docente, pois é através desta participação ativa que se obtêm bons resultados, os quais acabam por beneficiar ambas as partes. Complementarmente, os docentes têm

de ser capazes de transmitir, aos seus alunos, a importância de um espírito ‘crítico e criativo’, para que, no futuro, os alunos sejam capazes de guiar as suas ações segundo aquilo que consideram primordial (Martins, 2010).

Em suma, a vida docente acarreta um infindável número de desafios, para os quais os docentes devem estar preparados. São atribuídos, ao professor, inúmeros papéis, para além da sua função primordial: ensinar. Em jeito de conclusão reflexiva, deixo aqui uma questão que entendo pertinente: Será o professor capaz de desempenhar tantos papéis, enfrentar tantos desafios e responder a todos eles de forma assertiva? Nesta fase da minha formação, enquanto mero ser humano, considero sido muito difícil lidar com todos estes desafios. Serei, na minha carreira docente que agora começa, uma professora capaz?

## 2.2. Ser professor de Educação Musical

Música é um conceito extraordinariamente difícil de descrever por palavras. Ao longo dos séculos, centenas e centenas de definições foram produzidas, muitas das quais parecem andar às voltas em círculos, e só algumas são genuinamente merecedoras de reflexão. Alguns maravilham-se perante a beleza celestial da música, enquanto outros tentam reduzir a arte a uma fórmula científica adequada (Sousa, 2010: 64).

Importa, primeiramente, clarificar o conceito de Música e o conceito de Educação Musical, pois apesar de serem interdependentes, apresentam algumas diferenças. Assim, de forma genérica, a Música é uma forma de arte que pode entender-se como uma “combinação de ritmo, harmonia e melodia”, é a arte de coordenação temporal de sons e silêncios...”. A Música pode ser produzida com variados recursos, quer com a utilização da nossa voz, quer com a utilização de instrumentos musicais. De acordo com Padilha & Cabral (2011:1), Música é “uma manifestação artística e cultural de um povo, em determinada época ou região, é utilizada como forma de expressão de inúmeros e variados sentimentos”. Ainda que tenha na sua essência a Música, o conceito de Educação Musical é caracterizado por um conjunto de práticas educacionais que transmitem o conhecimento musical. Esta disciplina é marcada pelo seu caráter social, de integração, inserção e preocupação com o ser humano, não sendo uma área centrada no prestígio musical, mas sim na musicalização do ser humano (Nakayama, 2011).

Ao longo do tempo, a disciplina de EM<sup>2</sup> tem sofrido várias mudanças. Passou por fases em que foi vista como uma disciplina de “ornamento”, ou seja, como uma disciplina de segunda classe (Borràs, 2001), à qual não se dava importância educativa na formação global da pessoa humana. De acordo com o mesmo autor, esta disciplina poderia então ser lecionada por um professor que não fosse especializado na área. A prática musical era, também ela, vista, na maioria dos países, como uma “matéria inferior, um luxo destinado a uma elite”, ou seja, a música não era considerada um direito de todos os indivíduos (Martins, 1976). O aspeto fulcral não é obter respostas às questões como: “para que serve a música?” ou “qual a sua finalidade?”, mas sim tentar compreender o sentido da EM na vida e procurar entender que esta disciplina não quer a “modelagem de pessoas”, mas a “produção de uma consciência verdadeira (Souza, 1998 *apud* Bellochio, 2001:1). Querendo isto dizer, na minha perspetiva, que a disciplina de EM não tem como objetivo principal “formatar cérebros” com fórmulas pré-definidas de

---

<sup>2</sup>EM – sigla que denominará Educação Musical

perfeição, mas sim contribuir para formar, de forma intergal, pessoas com espírito crítico, inovador e aptas à concretização dos variados desafios que lhes vão aparecer ao longo da vida.

A disciplina EM é hoje reconhecida como uma área “fundamental para o desenvolvimento humano” (Borràs, 2001), que deve ser lecionada por docentes especializados. Na verdade, em termos históricos, culturais e sociais, a área da EM é uma área privilegiada desde a Grécia Antiga, sendo que, já nesse período da história da humanidade, era vista como algo fundamental ao desenvolvimento e formação humana global. Apesar desta importância ancestral, salvo louváveis exceções, a EM tem vindo a ser minimizada nos currículos, e aqui podemos ver a desvalorização daqueles que são os conhecimentos e as vivências estético-artísticas, comparativamente à crescente valorização de conhecimentos “técnicos, tecnológicos e científicos”. É notória a contínua desvalorização da área da música (Silva, 2017). Facto é que a disciplina de EM é, como afirmado anteriormente, um forte elemento naquela que é a construção da identidade pessoal do aluno (Silva, 2017). Esta disciplina também se vê desvalorizada na *Lei de Bases do Sistema Educativo* nacional, pois tem vindo a perder abrangência em termos de anos de escolaridade e ciclos de ensino. Nos tempos que correm, esta disciplina é de carácter obrigatório apenas no segundo ciclo do Ensino Básico (5.º e 6.º anos) (Nogueira, 2017). Será que, em apenas dois anos de escolaridade, os alunos conseguem desenvolver todas as competências que esta disciplina pressupõe? O que é feito daquilo que diversos teóricos defendem sobre o facto de, quanto mais cedo se iniciarem as crianças na EM, mais rapidamente estas podem desenvolver o sentido estético-artístico, ou adquirir competências ao nível do trabalho em grupo, do desenvolvimento do espírito crítico, da socialização, entre outras competências essenciais ao desenvolvimento humano? A meu ver, é claro o empobrecimento da criança quando se resolve resumir a EM obrigatória a apenas dois anos de escolaridade. Talvez isto seja fruto de os órgãos de tutela se preocuparem, somente, com matérias “debitadas” e não deixarem espaço para que as crianças possam desenvolver-se em aspetos tão importantes como o experimentar, o fazer, o sentir e até mesmo o criar. A redução do tempo da disciplina no percurso escolar confirma aquilo que é, na minha humilde opinião, o facto de a EM continuar a ser vista, injustamente, como disciplina de menor importância e que não apresenta para os seus alunos benefícios cognitivos, numa escola, também ela, exageradamente cognitivista.

Perante os factos apresentados, podemos considerar que o professor de EM tem de ser, hoje mais do que nunca, alguém com capacidades para enfrentar variados desafios dentro e fora da sala de aula. Vejamos, o professor de EM tem de ser capaz de questionar-se quanto àquilo que é trabalhado a partir do conteúdo em si (dimensão cognitiva), tem de questionar a forma como é trabalhado determinado conteúdo (dimensão prática) e ser ainda capaz de questionar quais os valores presentes no que leciona (dimensão ética) (Bellochio, 2011). Nas palavras deste autor, “passamos a compreender que não existe um modelo único, uma forma absolutizada de realizar a educação musical na escola” (Bellochio, 2011:58-59). Facto é que existem inúmeras ‘pedagogias musicais ativas’<sup>3</sup> que, pela sua diversidade, nos revelam não existir uma forma mais correta de se aprender e ensinar Educação Musical, ainda que, obviamante, possa(m) existir abordagem(ns) com as qual(is) nos identificamos mais, muito por causa das nossas próprias vivências (pedagógicas e musicais) ao longo da vida.

A EM implica o crescimento da pessoa no seu todo, pois dela são parte vertentes intelectuais, emocionais, sociais (Borràs, 2001). Ou seja, o ensino e aprendizagem desta disciplina é de cariz complexo, pois envolve, como vimos, diferentes dimensões: de ordem “física, cognitiva e psicológica” (Araújo, 2017).

Hoje em dia, a música ajuda as crianças a desenvolverem-se nas várias vertentes de que é feita a EM e, por conseguinte, no desenvolvimento musical da pessoa humana. Na verdade, de acordo com Borràs (2001), a EM exercita e desenvolve eficazmente a capacidade de escutar, favorece o desenvolvimento da memória e a sensibilidade, favorece positivamente a capacidade criativa e imaginativa. Podemos dizer, então, que esta área não pretende transformar as crianças em músicos profissionais, mas sim proporcionar-lhes experiências estético-artísticas que contemplam a pluralidade de vertentes da pessoa humana e do seu desenvolvimento global (incluindo o musical). No que se refere à pluralidade de vertentes da pessoa humana em EM, importa referir o conceito de ‘Eu Musical’<sup>4</sup>, concebido por Cunha (2013). De forma resumida e genérica, o ‘Eu Musical’ é apresentado como resultado de uma multidimensionalidade integral e integrada, que, partindo da corporalidade humana, cruza aspetos da Pedagogia Musical, da Psicologia Cultural, da Psicologia Positiva e do *Embodiment*, englobando, também, a

---

<sup>3</sup>Assunto abordado, com a devida profundidade, num ponto posterior do presente relatório (ponto 4.1: pp.31).

<sup>4</sup>Conceito epistemologicamente enquadrado no *MoMEuM - Modelo Multidimensional de ‘Eu Musical’* (Cunha, 2013).

consciência, a emoção, o pensamento e a ação, que, em contínua articulação, potenciam o desenvolvimento global (e musical) da pessoa humana. Na procura deste crescimento musical, é importante que o docente de EM estimule o desenvolvimento do ouvido (Borràs, 2001) e promova o trabalho nas vertentes emocional, criativa e imaginativa, pois a EM é ainda uma das disciplinas na qual os alunos podem (e devem) vivenciar e expressar emoções, sentimentos, que, em recíproca influência com os processos cognitivos, atuam nos modos de ser, estar e agir (Cunha et al., 2015).

Para além desta ideia de globalidade do ser humano e do seu desenvolvimento musical, é óbvio que, em EM, o aluno deverá desenvolver a linguagem musical, que é um código específico que lhe permite reconhecer e interpretar os vários elementos e conceitos musicais.

Retomando a ideia do que é ser Professor de EM, importa referir que, em alguns casos, parece existir um grande distanciamento (profissional/pedagógico) entre os professores em funções e aqueles que se estão a formar (estagiários). Penso que não deveria acontecer, porque, tal como anteriormente referido, os dois podem (e devem) aprender e ensinar(-se) mutuamente. Volto a reforçar a ideia de que a formação dos professores é contínua e isso também se aplica à disciplina de EM. Assim, é necessário que exista um espírito de colaboração, de cooperação e trabalho entre um professor que já atua em contexto escolar e aquele que se está a formar, para que possam existir momentos de partilha educativa que, sem dúvida, beneficiam ambas as partes e, acima de tudo, os alunos. É necessário que todo e qualquer professor entenda a sua formação como algo permanente, estando aberto a novas ideias, novas realidades e novos movimentos/abordagens pedagógico(a)s.

Por outro lado, de acordo com a experiência vivenciada no decurso da PES, constatei que existe uma grande preocupação com o “dar da matéria”, prevista e planificada para o ano letivo, nas disciplinas de cariz mais teórico e cognitivo, tais como Português, Matemática, Ciências Naturais, etc., sendo que, grande parte das vezes, a disciplina de EM é vista como uma disciplina “menor”, para a qual não é necessário trabalhar, não é necessário planear, basta fazer e, por isso, grande parte das escolas não mostra interesse nem valoriza a disciplina, considerando que não é uma área de “saberes prioritários” (Bellochio, 2011). Estamos continuamente a assistir à desvalorização da disciplina de EM. Podemos ver isso até com colegas da área da música, que muitas vezes pensam que somente a formação musical (auditiva) é importante e que, por isso mesmo, acham a EM uma perda de tempo. A aula de EM é vista, maioritariamente, como um desperdício

de tempo, feita somente para que os alunos possam “combater a exaustão” provocada pelas outras disciplinas, para que os alunos possam descomprimir do stress que áreas como: a Matemática ou o Português lhes provoca (Bellochio, 2011). Em suma, existe, no panorama português, uma importância excessiva dada às disciplinas de “transmissão de saberes”. Importância essa que é sobreposta às disciplinas “de formação do ser”, tais como a EM. Esta discrepância de importância é tão grande que acaba por trazer um “desequilíbrio cultural” para a comunidade, naquilo a que se pode chamar de “analfabetismo musical”, e que, a médio e longo prazo, muito empobrecerá a vida humana. Formar alunos ao nível do seu ser, só é possível com áreas como a música (Sousa, 2017). Não se pretende com este discurso que seja retirada importância às áreas de âmbito mais teórico e cognitivo, só que se dê igual importância às áreas de expressão estético-artística, como a EM, a Educação Visual, a Dança ou a Expressão Dramática, porque é com elas que o aluno pode adquirir vivências que em muito contribuem para o desenvolvimento da sua personalidade e competências essenciais à sua vida. Estas áreas de expressão artística permitem que as crianças possam olhar para dentro de si mesmas, para aquilo que (e quem) as rodeia e possam construir, de forma integral e integrada, a sua pessoa humana (Cunha, 2013). Tal como refere Gainza, 1988, *apud* Sousa, 2010:63

Educar-se na música é crescer com plenitude e alegria (...) é de importância fundamental que em todos os países as autoridades educacionais sejam suficientemente lúcidas para resgatar a música e colocá-la ao serviço da educação, do desenvolvimento integral do homem .

O Professor de EM, como qualquer outro profissional, constrói-se não só pela formação académica (cursos e diplomas), mas, acima de tudo, através das vivências, experiências e reflexões que vai desenvolvendo ao longo dos anos. Não é somente com a teoria que aprendemos. Ela é a base e não a podemos esquecer ou menosprezar, mas, na verdade, o professor constrói-se, dia após dia, pela prática e pela reflexão que sobre ela faz. Reforçam esta ideia as palavras de Nóvoa (1995), *apud* Bellochio, 2003:19

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal.

Na atualidade, parece ainda existir alguma disparidade em relação à pesquisa e ao campo de ação da disciplina de EM. Esta disparidade não faz muito sentido, porque uma

não vive sem a outra. Vejamos, em relação à pesquisa da disciplina de EM, podemos entender a reflexão teórica sobre a melhor forma de se planificar e lecionar esta disciplina e onde se procuram respostas para aqueles que são os seus desafios. Só depois dessa pesquisa se pode realizar a prática, sendo, ela consequência direta da pesquisa, da teoria, ou seja, a prática é o “campo de ação” dessa teoria, onde se aplica a teoria (Nassif & Schroeder, 2017). Por isso, não pode existir a ideia de que a teoria está separada da prática e vice versa, pois, tal como afirmam Nassif & Schroeder (2017:17), “a teoria vem da prática e toda prática, por sua vez, tem implícitos pressupostos teóricos”. Os mesmos autores referem que, sem acesso à teoria, não poderemos abordar possíveis problemas que encontramos nas salas de aula. Podemos concluir que, de facto, a teoria contribui para uma prática fundamentada aplicada aos contextos, sendo essa mesma prática a base para o desenvolvimento de estudos teóricos em EM. Existe, como focado anteriormente, uma reciprocidade permanentemente que, no meu entendimento, é a base da “construção” do Professor de EM.

Entre muitos outros, um dos papéis do professor de EM é estar atento às diversas formas como a música é produzida, vivida e sentida, nas diversas formas como a EM é desenvolvida dentro e fora do contexto escolar. É necessário que quem trabalha em EM possua conhecimentos musicais e pedagógicos que lhe possam fornecer uma crescente compreensão dos processos envolvidos em ensinar e aprender música (Bellochio, 2003). É notório que, durante muito tempo, a preocupação maior centrou-se na crítica às formas de lecionar esta disciplina, ao invés de tentarem arranjar-se formas de melhoria, tal como refere Cabral (1998:15)

A Educação Musical, entendida essencialmente com um objectivo de «Educação pela Arte», deve constituir um elemento importante no conjunto dos meios que contribuem para a formação global do indivíduo ao longo da Educação pré-escolar e do Ensino Básico.

Transportando esta ideia de Cabral (1998) à minha PES, pude constatar que a EM é determinante para o desenvolvimento global do ser humano, das suas capacidades de expressão e comunicação, passando pela imaginação e criatividade, ou seja, através da EM, o ser humano consegue desenvolver competências ao nível da atenção, da memória, da coordenação motora, da sensibilidade estética e artística, do espírito crítico, da socialização, entre outros aspetos importantes que devem ser trabalhados no “Sistema Educativo” (Cabral, 1988). Na verdade, de acordo com Cunha (2013),

vivemos hoje numa sociedade cada vez mais “desumanizada”, onde crianças / jovens (e adultos) dedicam grande parte do seu tempo a atividades de caráter individual, crescentemente mecanizadas pelas TIC<sup>5</sup> e, por isso, humanamente, bastante discutíveis. Não descurando os benefícios da evolução tecnológica, em toda a sua extensão de recursos musicais educativos, pode entender-se, de acordo com este autor, que o grande desafio para a EM do século XXI é o regresso ao ‘Elementar’, retomando princípios e valores fundamentais à condição humana, compreendendo uma multiplicidade de vertentes pedagógico-musicais grupais, potenciando importantes relações interpessoais e, por conseguinte, melhorando processos afetivos, cognitivos, sociais e culturais, inerentes à construção ativa da personalidade humana - ‘Eu Musical’ (Cunha, 2013). Podemos constatar que para existir uma educação global, integral e integrada, tem de existir a disciplina de EM, pois ela consegue trabalhar múltiplas vertentes da vida humana, sendo um extraordinário veículo para potenciar o desenvolvimento do sentido de integração, de participação, de socialização, de realização e reflexão, através de inúmeras abordagens que podem ser implementadas em sala de aula, como é o caso da abordagem na qual mais apoiei as minhas práticas pedagógicas no decurso da PES: *Orff-Schulwerk*<sup>6</sup>.

Na minha perspetiva, como focado anteriormente, o professor de EM deve possuir formação a nível musical e pedagógico, deve ser um “pedagogo-músico”, dado a EM ser uma disciplina viva, ativa e performativa. Os alunos têm de aprender fazendo, têm que fazer música, em primeiro lugar, conhecendo e utilizando as potencialidades do corpo (voz, percussão corporal, movimento, dança, etc.). Esta é uma disciplina que tem de proporcionar, aos alunos, o hábito de fazerem e sentirem a música, sendo que os professores têm de estar preparados para desempenharem esta tarefa (Cabral, 1988). É notório o gosto que, cada vez mais, os jovens têm em aprender música e, por isso, muitas vezes ocupam o seu tempo livre com atividades ligadas à música, como o caso das Filarmónicas, das Academias ou dos Conservatórios. No meu caso, o gosto pela música e a primeira aprendizagem/experiência musical foi numa Banda Filarmónica, a quem agradeço todos os ensinamentos que me proporcionou, pois, se não fosse esse primeiro contato, certamente não estaria a redigir este documento. Por isso, para além

---

<sup>5</sup>TIC - Sigla que designará Tecnologias de Informação e Comunicação.

<sup>6</sup>Abordagem apresentada, na sua essência, num ponto posterior do presente relatório (ponto 4.1.4: pp.38).

de tudo aquilo que a EM potencia, também ela (e os seus docentes) incutem o gosto pela aprendizagem musical mais formal e sistemática, “abrindo a porta” para esse mundo maravilhoso que é a Música.

Retomando aspetos históricos de contextualização da disciplina de EM, recuamos à década de 1970, durante a qual existiram movimentos que tinha como base uma aprendizagem musical muito relacionada com os “conceitos musicais”. Basicamente, esta abordagem defendia que na base do processo de ensino/aprendizagem deveria estar a estrutura da disciplina, ou seja, a ideia seria que se compreendessem aqueles que eram considerados os conceitos básicos de teoria musical. Esta metodologia esteve presente nos currículos de EM em diversos países da Europa e contínua, ainda nos dias que correm, a reduzir aquilo que, na minha opinião, deve ser a disciplina de EM, pois continua a privilegiar-se o dito “conceito musical” (teoria musical) e não se conseguem dar aos alunos verdadeiras e importantes “vivências musicais”. Por outras palavras, no centro da aula o que deveria estar presente seria a música como algo construído, partilhado e vivenciado por todos os intervenientes e não a acumulação e memorização de uma série de conceitos teóricos abstratos (Mota, 2011). Contrariando estes movimentos, as pedagogias musicais ativas<sup>7</sup> têm desempenhado, desde a segunda metade do século XX, um papel importantíssimo.

Continua a existir, de facto, a necessidade de uma transformação nesta disciplina (EM). As novas gerações de professores têm que renovar as suas práticas, não abandonando, de forma alguma, as abordagens ditas “tradicionais”. Desta necessidade de transformação fazem parte, como referido por Mota (2011), “um currículo centrado na atividade musical”, ou seja, a formação do docente deve ter em conta o “fazer música”, numa “ligação entre a teoria e a prática”, pois uma não se faz sem a outra, sendo que o docente deve possuir “autonomia” para que possa encontrar a sua identidade pedagógico-musical (Mota, 2011). Retomando ideias apresentadas anteriormente, reforçamos que a prática musical não pode desligar-se da teoria, é importante, por isso, existir uma interligação para que se possa produzir conhecimento (Bellochio, 2001). Hoje, a disciplina de EM não pode continuar a ser lecionada como era noutros tempos, mesmo que viva um tempo incerto e imprevisível, muito por causa das “políticas e reformas educativas”. A isto acrescenta-se a constante desvalorização da disciplina e a

---

<sup>7</sup>Assunto abordado, com a devida profundidade, num ponto posterior do presente relatório (ponto: 4.1:pp. 31).

pouca sensibilidade existente para a mesma. A este respeito, Mota (2014) *apud* Cardoso et al. (2014) salienta que isto se deve, também, à pouca existência da Música nas escolas. Existiu uma evolução na área da Música, mas no que toca à maneira como os alunos são ensinados, quase nada mudou, pois continua a existir uma primazia pela pedagogia tradicional que implica, ler, escrever e executar. Não se pode desvalorizar a importância de processos como estes, para a aprendizagem e evolução musical do aluno, mas temos de encarar as “limitações” e “inconvenientes” destes processos em EM. Por isso, é importante que os docentes repensem as suas práticas pedagógicas, pois processos de aprendizagem focados nestes aspetos apenas conseguem desenvolver a capacidade para realizar esse género de exercícios (Cardoso et al., 2014). Sobre este assunto, destaque para Gordon, citado por Cardoso et al., (2014:127), por referir que “os professores ensinam música entre si e aos alunos baseando-se em nomes e definições, porque é isso que se espera deles”. Esta afirmação indica a “pouca eficácia” desses métodos de ensino, pois é necessário que os alunos vivenciem a música e construam a sua identidade musical. Quando nos encontramos dentro de uma sala de aula de EM, notamos falhas, desmotivação e até repulsa, muito por causa do exagerado recurso a estas práticas pedagógicas centradas na aprendizagem teórica da música. Em boa verdade, isso aconteceu comigo. A primeira experiência que tive, em contexto de estágio (PES), foi uma experiência em que notei que os alunos não tinham hábitos de vivência da música. Estavam habituados a ouvir, percutir o que ouviam e pouco mais. Quando lhes pedi que se levantassem e marcassem a pulsação com o corpo, isso fez-lhes imensa confusão. Este é apenas um exemplo (ao qual voltarei mais tarde) de que o facto de um aluno possuir enormes bases teóricas, não significa que possua elevada musicalidade (Cardoso et al., 2014). Assim, existe um ponto fundamental que o professor de EM tem de ter presente na sua vida docente, aspeto esse que, no já longínquo ano de 1976, Maria de Lourdes Martins apontou como fulcral: o docente tem de ver os seus alunos como seres pensantes, seres que são capazes de sentir, viver, de descobrir, seres que conseguem procurar, contrariando a ideia de que os alunos são quase como objetos recetores, e que basta debitar toda a matéria, sem trabalhar o melhor que eles tem dentro de si, e poder então despertá-los para o gosto musical (Martins, 1976). Já nesta época se referia a importância de o professor de EM não basear toda a sua ação pedagógica numa metodologia meramente transmissiva, afirmando-se que este não deveria querer tornar um aluno, somente, num ser culto, mas tentar incutir-lhe o gosto de investigar, criar e fruir a música, para que pudesse “viver a sua música”

(Martins, 1976:9). Hoje, um dos principais requisitos para que um aluno possua o gosto pela aprendizagem musical é o fator motivação, e, por isso mesmo, é estritamente necessário que o docente valorize este fator, para que possa, assim, aperfeiçoar os seus métodos de ensino. A maioria dos estudos sobre a questão da motivação debruçam-se sobre conseguir encontrar métodos que possam influenciar os alunos a desenvolverem o gosto e o envolvimento nas tarefas de sala de aula (Araújo, 2017). No campo da motivação, recentes trabalhos deste autor têm vindo a indicar que o aluno não pode ser somente recetivo, ou seja, um ser “passivo”, tem de ser alguém “ativo”. Nesse sentido, o professor de EM tem de ser capaz de estimular e motivar os seus alunos, fazendo-os conhecedores, através da prática, dos meios (e culturas) musicais existentes. Para tal, cabe ao docente dar a conhecer, de forma contextualizada, os géneros musicais, seus compositores, intérpretes e experiências musicais que, no seu conjunto constituem a chamada História da Música, ou, de forma mais relacionada com a EM, as “Culturas Musicais nos Contextos” que, ao longo dos tempos, tem sido parte relevante no desenvolvimento da humanidade (Silva, 2017).

Em suma, o docente de EM deve ser capaz de ser um “educador” e não apenas um “técnico”, querendo isto dizer que um professor deve ser alguém que faz opções, toma decisões, cria e desenvolve ações com autonomia e responsabilidade, ainda que muito condicionado pelas “diretrizes curriculares”. Nesse sentido, considero que cabe ao professor de EM implementar as estratégias e desenvolver as atividades que considere mais adequadas ao contexto (cultural e social) em que exerce a sua ação educativa, apoiando-se na teoria, na investigação e na formação permanente, fazendo sempre profundas reflexões das suas práticas. Para assim ser, estar e agir, não podemos ser meramente “técnicos”, porque um técnico apoia-se demasiado na relação “mestre e aprendiz”, ou seja, o aprendiz limita-se a imitar tudo o que o mestre faz e tem isso como sendo o “bom exemplo”(Cardoso et al., 2014). Na qualidade de professores, saibamos ponderar, agir, refletir e, assim, crescer.

### **3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO**

Neste capítulo será elaborada a caracterização do contexto educativo de desenvolvimento da PES.

No ponto 3.1, irá ser realizada a caracterização do meio e da instituição, referindo, ainda que mantendo o anonimato, a história, o contexto e a organização/estruturada instituição.

No ponto 3.2, irão ser retratadas as condições físicas da PES referente ao 5.º ano.

O ponto 3.3 irá abordar a caracterização da turma de 5.º ano, referindo a idade dos alunos, dividindo-os e contabilizando-os por género, fazendo referência, também, ao nível académico dos encarregados de educação, entre outros aspetos socioculturais considerados relevantes.

O ponto 3.4 apresenta as condições físicas do espaço onde foi realizada a PES na turma do 6.º ano, sendo o ponto 3.5 dedicado à caracterização da turma de 6.º ano onde decorreu a PES. Neste ponto, para além dos mesmos aspetos referidos na turma do 5.º ano, é focado o aproveitamento e comportamento global da turma, visto que a PES decorreu no segundo período do ano letivo.

#### **3.1. Caracterização do Contexto Educativo**

A instituição escolar onde realizei PES fica situada numa cidade a Norte de Portugal. Esta instituição iniciou a sua atividade no ano letivo de 1983/1984. Inicialmente, funcionou somente como escola preparatória, onde se lecionavam o 5.º e 6.º anos de escolaridade. Em 1991/1992, o ensino foi alargado para o 7.º ano de escolaridade e, a partir de setembro de 1997, a instituição passou a ser denominada de EB<sup>8</sup> 2,3, começando aí a lecionar-se até ao 9.º ano de escolaridade. No ano de 2003, passou a Agrupamento de Escolas<sup>9</sup>. Na altura, este agrupamento era então formado por uma escola sede, vinte e seis escolas do primeiro ciclo e três jardins-de-infância. Existia uma organização administrativa e pedagógica que era comum. Passou, em 2007/2008, à tipologia de E.B.2,3 (Escola Básica de 2.º e 3.º Ciclos). A instituição escolar onde decorreu a PES sofreu, da sua fundação a esta parte, várias obras de remodelação e de ampliação, obras que marcaram a sua identidade. Atualmente, a instituição retomou a sua atividade inicial, lecionando os 5.º e 6.º anos de escolaridade. Em 2012/2013, fruto

---

<sup>8</sup>EB – Ensino Básico

<sup>9</sup>Por questões de confidencialidade, não se revela a designação da Escola, nem do Agrupamento.

de diretrizes da tutela (Ministério da Educação), este agrupamento de escolas integrou um novo Agrupamento de Escolas.

Esta instituição é detentora de um espaço agradável, com boas infraestruturas e bastante organizada, existindo um clima bastante sereno e propício à ação pedagógica. Para além das boas condições e dos bons recursos, o corpo docente é bastante estável. É uma instituição escolar de referência, sendo, de acordo com a informação disponibilizada *online*, cada vez mais procurada.

Em termos físicos, esta instituição encontra-se dividida em quatro blocos, sendo eles, o pavilhão A, que está destinado à Educação Visual e Tecnológica e às Ciências da Natureza. O pavilhão B, que contém as funcionalidades da biblioteca, do auditório, com aproximadamente 100 lugares, a sala dos professores e algumas salas de aula. Existe, ainda, o pavilhão C, onde se encontraram os serviços administrativos, a sala de reuniões, a sala da coordenação, o refeitório, o bar e ainda as salas de música (duas). Por fim, o pavilhão, D, que compreende o ginásio, espaço para aulas de dança e aulas de Educação Física (ginástica). A escola encontra-se equipada com um sistema de controlo de assiduidade e de gastos, através de um cartão com banda magnética, tendo também um sistema de videovigilância. Ainda no exterior da instituição, podemos encontrar campos desportivos (Cabral, 2016).



**Figura 1:** Divisão da instituição por blocos.

### **3.2. Caracterização da Sala de Aulas (5.ºano)**

A sala de aula de EM1 (Educação Musical 1) é composta por um grande espaço, o suficiente para o número de alunos que a turma contém (21 alunos). Existem doze mesas duplas, posicionadas em forma de “labirinto”, com capacidade para 24 alunos. Existe um quadro pautado, um quadro liso, uma mesa para o professor, um computador (ao qual só o docente tem acesso), um videoprojector, um quadro interativo, um sistema de som e um teclado electrónico. É de referir que, na minha opinião, a disposição das mesas nesta sala não é melhor, o que me levou a alterar a sua disposição várias vezes durante o meu estágio, pois, devido à sua disposição, sentia que os alunos se distraiam mais facilmente, sendo que, das vezes que utilizava quer o quadro pautado quer o quadro liso existiam alunos que ficavam de costas, ou não tinham visibilidade alguma. Assim, sempre que necessário, alterei a disposição <sup>10</sup>. Existe ainda um anexo/arrecadação que faz ligação à outra sala de EM (Educação Musical 2). Neste anexo/arrecadação, existe uma grande variedade de instrumentos musicais, desde flautas, instrumental Orff: lâminas de madeira e metal com diversificadas alturas (xilofone, metalofone, jogos de sinos), instrumentos de percussão (madeiras, metais e peles). Existem ainda várias guitarras clássicas, uma bateria, um piano eléctrico e um sistema de som para utilização no exterior.

---

<sup>10</sup> Ver anexo1: pp.95.

### 3.3. Caracterização da Turma 5.ºano

A turma do 5.º ano<sup>11</sup> era constituída por 21 alunos: 14 rapazes 7 raparigas. Assim, a turma é constituída por alunos maioritariamente do sexo masculino. Esta é uma turma que apresenta alunos com idades compreendidas entre os 9 e os 10 anos de idade, como podemos verificar na tabela 2, sendo que a maioria dos alunos se encontra na faixa etária dos 10 anos de idade.

**Tabela 1:** Alunos distribuídos por género

Rapazes	14
Raparigas	7

**Tabela 2:** Alunos distribuídos por género e idade

Idade:	Rapazes:	Raparigas:
9 anos	7	1
10 anos	5	5
11 anos	1	0
12 anos	1	1

Nesta turma existem três alunos que, no seu historial escolar, apresentam retenções, sendo que um aluno, para além de ter uma retenção no segundo ano, tem, também, uma retenção no quinto ano, sendo o único aluno repetente neste ano de escolaridade. Para além deste aluno, existem dois outros alunos que têm uma retenção, também no segundo ano de escolaridade. Contudo, existe um aluno que, apesar de ter doze anos de idade, não apresenta qualquer retenção no seu percurso escolar, devendo-se este atraso ao facto deste ter vindo do estrangeiro e, por isso, ter sido matriculado no segundo ano de escolaridade com nove anos de idade. A maioria dos alunos vive na cidade onde se encontra a instituição escolar, com a exceção de seis alunos que vivem em aldeias próximas. Praticamente todos os alunos vivem num agregado familiar composto pelos pais e irmãos, com a exceção de um aluno que vive com a tia, pelo facto dos seus progenitores se encontrarem a viver noutro país. Quase todos os alunos têm como encarregado de educação um dos seus progenitores, com a exceção de dois alunos (irmão e tia).

---

<sup>11</sup> Por questões de confidencialidade, a designação da turma não será revelada.

Ao nível das habilitações académicas dos pais, esta é uma turma bastante diversificada, pois variam entre o primeiro ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior (Mestrado). A maioria dos pais (homens) encontra-se em situação de emprego, sendo que em relação às mães, o quadro apresentado é um pouco diferente. Existem mães que se encontram em situação de desemprego, o que de algum modo, poderá estar relacionado com o facto de doze alunos terem beneficiado de Ação Social Escolar (escalões A, B e C - Tabela 3).

**Tabela 3:** Número de alunos que beneficiaram de Ação Social Escolar.

Escalão:	Nº de alunos que beneficiam:
A	3
B	8
C	1

Deve destacar-se, ainda, a existência de dois alunos referenciados com NEE de carácter permanente, apresentando perturbações específicas de aprendizagem, disgrafia que afetam a leitura e a escrita. Um destes alunos apresenta, ainda, dislexia e graves problemas de interesse e motivação face à escola.

Impera ainda referir que esta é uma turma com alguma multiculturalidade, apresentando, na sua constituição, para além da cultura portuguesa, a cultura africana, a cultura chinesa e, ainda, a cultura de etnia cigana.

### **3.4. Caracterização da Sala de Aulas (6.ºano)**

A sala de aula de EM (Educação Musical 2) é um espaço relativamente pequeno, pelo que apenas suficiente para o número de alunos da turma de 6.º ano (21 alunos). Na minha opinião, para as atividades práticas a realizar, o espaço não é o mais adequado, sendo que, na grande maioria das vezes, foi necessário utilizar a sala de convívio de alunos como “complemento”. Existem dentro da sala de aula dezasseis mesas duplas, posicionadas “em linha”<sup>12</sup>, com capacidade para 32 alunos. Existe um quadro pautado, um quadro liso, uma mesa para o professor, uma secretária, também ela, para o docente, possui um computador (ao qual só o docente tem acesso), um vídeo projetor e um sistema de som. Existe, como referido, ligação ao anexo/arrecadação que faz ligação à sala EM1, sendo que os materiais aí existentes são partilhados pelas duas salas de aulas (EM1 e EM2).

---

<sup>12</sup>Ver anexo 2: pp.96.

### 3.5. Caracterização da Turma 6.º ano

A turma do 6.º ano<sup>13</sup> onde decorreu a PES era constituída por 21 alunos. Inicialmente, eram 22, mas um aluno foi transferido para outra escola, sendo eles 13 rapazes e 8 raparigas (tabela 4). Assim, a turma era constituída por alunos maioritariamente do sexo masculino. Esta era uma turma que apresentava alunos com idades compreendidas entre os 11 e os 12 anos de idade (tabela5), sendo a média de idades de 11 anos.

Tabela 4: Alunos distribuídos por género.

Rapazes	13
Raparigas	8

Tabela 5: Alunos distribuídos por género e idade.

Idade:	Rapazes:	Raparigas:
11 anos	9	4
12 anos	5	4

Nesta turma de 6.º ano, nenhum aluno foi retido no 6.º ano de escolaridade. No entanto, no que se refere a retenções em anos letivos anteriores, um aluno apresenta uma retenção no 2.º ano de escolaridade. A maioria dos alunos vive na cidade onde se localiza a instituição, com a exceção de dois alunos que vivem numa aldeia próxima. Praticamente todos os alunos vivem num agregado familiar composto pelos pais e irmãos, alguns incluem os avós, com a exceção de dois alunos que vivem ou só com o pai, ou só com a mãe.

Ao nível das habilitações académicas dos pais, esta é uma turma bastante heterogénea, pois estas variam entre o primeiro ciclo do Ensino Básico e o Ensino Superior (Mestrado). A grande maioria dos pais e mães encontram-se empregados. Nenhum aluno beneficia de qualquer tipo de Apoio Social Escolar (escalões), pelo que, pode desprender-se, à partida, não existirem carências socioeconómicas consideráveis.

Deve também destacar-se a existência de dois alunos com NEE de carácter permanente, apresentando perturbações específicas de aprendizagem e de compreensão, que afetam muito a sua aprendizagem e a existência de um aluno detentor de défice de atenção e

---

<sup>13</sup>Por questões de confidencialidade, a designação da turma não será revelada.

hiperatividade, que se denota na sua falta de atenção e concentração em contexto de aula.

Por fim, penso fazer sentido referir que o comportamento global e aproveitamento da mesma, não só na disciplina de EM como nas restantes, visto que, ao contrário do que aconteceu no 5.º ano, o meu estágio nesta turma foi realizado no decurso do ano (a partir do 2.º período letivo). Assim, tendo em conta o que tem vindo a ser abordado em contexto das reuniões de Conselho de Turma, o comportamento geral da turma é satisfatório, sendo que, na sua maioria, os alunos se revelam muito conversadores, algo que também é perceptível na disciplina de EM. Em relação ao aproveitamento desta turma, tem um índice geral satisfatório, onde as taxas de maior insucesso se revelam em disciplinas como a Matemática (existem 8 negativas na turma), o Inglês (também com 8 negativas), nas Ciências Naturais (com 2 negativas) e na disciplina de História e Geografia de Portugal (também ela com 2 negativas) é de ressaltar que na disciplina de EM não existe qualquer insucesso. Um dado muito positivo, ainda que curioso, é o facto de que nenhum dos alunos com NEE apresenta insucesso escolar.

## 4. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

O presente capítulo visa apresentar aspectos centrais das Pedagogias Musicais Ativas<sup>14</sup> (PMA) que contribuíram para a realização da PES. Assim, no ponto 4.1., abordarei, de forma sucinta, o trabalho de três pedagogos musicais que tiveram influência no decorrer do estágio e que, para além de Carl Orff e da abordagem *Orff-Schulwerk*, sobre a qual incidirei de forma mais profunda - dado a PES ter sido desenvolvida maioritariamente com base nesta abordagem -, face à importância concedida ao corpo, ao movimento e à voz nas práticas pedagógicas desenvolvidas. É óbvio que esta abordagem pedagógico-musical não é superior ou inferior a qualquer outra, estando a sua adoção diretamente ligada ao percurso formativo (teórico-prático) que desenvolvi nesta Escola Superior de Educação e, talvez por isso, com ela muito me identificar. Como previamente referido, antes de avançar para a abordagem *Orff-Schulwerk*, porque existem muitos pontos em comum, entre esta e outras abordagens pedagógico-musicais ativas, apresentarei, de forma sucinta, a *Rítmica*, de Emile-Jacques Dalcroze, a *Língua Musical Ativa*, de Zoltan Kodály e a *Pedagogia Wuytack*, de Jós Wuytack. De seguida, irá estar descrito, no ponto 4.2., de forma breve, a abordagem metodológica de “Investigação-ação”, presente na recolha, análise e discussão de dados obtidos durante as práticas pedagógicas da PES. No ponto 4.3. serão abordados aspectos da Psicopedagogia e a sua importância em contexto escolar.

Por fim no ponto 4.4. e 4.5., serão apresentados e analisados dados referentes a algumas atividades realizadas com os alunos das turmas onde decorreu a PES, com a finalidade de averiguar se a abordagem (*Orff-Schulwerk*) escolhida implicou alguma mudança no “olhar” e “envolvimento” dos alunos sobre (e na) a disciplina de EM. Os pontos apresentados estão divididos consoante as atividades que foram sendo elaboradas no decurso da PES. Sendo que, primeiramente, será apresentada a experiência de ensino/aprendizagem, assim como a análise de dados, decorrida na turma de 5.º ano, para de seguida apresentar a experiência decorrente do 6.º ano.

---

<sup>14</sup>PMA - Sigla que designará Pedagogias Musicais Ativas.

#### **4.1. Pedagogias Musicais Ativas – Alguns Contributos**

As PMA podem também ter a designação de metodologias ativas e, através de práticas musicais, têm como principal objetivo fazer-se música como estratégia motivadora de ensino-aprendizagem (Pavani, 2018). De acordo com Stefanoni (2016), os métodos ativos da música surgiram no século XX, com o propósito de poderem ‘recuperar a EM das crianças, através da experiencição e da vivência musical’. Importa salientar que as atividades práticas fundamentadas nas PMA ajudam os alunos a minimizarem as dificuldades a nível da compreensão dos conteúdos programáticos, conduzindo-os, a partir da prática, à informação teórica que, por sua vez, os leva à criação do conhecimento. Na verdade, de acordo com Filho (2015), as pedagogias mais tradicionais tem uma estrutura de “exposição – escuta – memorização – repetição” e isto é algo que não acontece nas PMA, pois, nestas, as aulas são centradas nas capacidades e interesses de cada aluno, procurando dar oportunidade ao desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo (Filho, 2015). A proposta da utilização prática que as PMA trouxe pode entender-se como uma certa rutura com as pedagogias da EM mais tradicionalistas, numa visão de educação centrada na pessoa e nas suas práticas, ou seja, estas novas pedagogias foram “novas conceções para um novo ensino” (Stefanoni, 2016). Para a aplicação de uma PMA, são necessárias mudanças, quer na didática, quer na preparação e desenvolvimento da aprendizagem, pois o seu objetivo é diminuir a distância entre aquilo que o docente idealiza para as suas sessões letivas, aquilo que interessa ao aluno e aquilo que é realizado nessas mesmas sessões. No mundo das PMA, importa salientar que estas se dividem entre duas gerações. Sendo da primeira geração, entre outros: Emile Jaques – Dalcroze, Zoltan Kodály, Edgar Willems, Carl Orff, Maurice Martenot, Shinichi Suzuki, entre outros. Da segunda geração fazem parte Hans Joachimb Koellreutter, Raymond Murray Schafer, Geroge Self, John Payter, Keith Swanwick, entre outros. Saliento que a ordem aqui apresentada é meramente cronológica, tendo em linha de conta a data de nascimento dos pedagogos.

#### **4.1.1. Emile-Jacques Dalcroze e a *Ritmica***

Emile-Jacques Dalcroze teve ascendência suíça, nasceu em Viena (Áustria), em 1865 e faleceu em Génova (Suíça), em 1950. Foi músico, professor, compositor, intérprete e pedagogo musical, tendo ainda estabelecido ligação ao mundo do Teatro. Dalcroze deixou inegáveis e relevantes marcas na EM, tal como hoje a conhecemos. Foi o criador de um “sistema musical, através do movimento e do ritmo” (Sousa, 2015). A proposta musical que apresentou foi pensada e concebida num trabalho constante de EM, baseado essencialmente no movimento corporal e na escuta (Ribero & Oliveira, 2014). Foi o criador de uma metodologia que tinha como principal objetivo a formação da pessoa humana, através da combinação entre ritmo e movimento, estabelecendo, assim, fortes ligações entre a parte intelectual e a parte sensorial e física (Sousa, 2010). Dalcroze fez críticas ao ensino musical dos conservatórios (mais tradicionalista) e, no ensino genérico, à forma como a música estava inserida nas escolas primárias e secundárias no fim do século XIX. Através da observação, constatou que existia uma separação entre aquilo que se considerava como sendo “música dos adultos” e aquilo que era a “música das crianças e escolas” e, tal como acontece nos dias de hoje, Dalcroze apercebeu-se, na sua época, que a música nas escolas era vista como um mero passatempo (Santos, 2001). Aos 27 anos, começou a notar, durante as suas aulas, que os seus alunos apresentavam inúmeras dificuldades, nomeadamente no que respeitava a conseguirem ouvir internamente/mentalmente a música que observavam/liam nas partituras. Como consequência, os alunos executavam o que liam nas partituras de forma mecânica e “pouco musical” (Goulart, 2000). Dalcroze descobriu a importância do movimento corporal e, com base na relação entre o movimento corporal e a escuta, deu início à criação daquela que é a sua proposta de ensino da música. Como anteriormente focado, a sua intenção era, através desta relação, a formação integral - corpo e mente (Ribeiro & Oliveira, 2014). Nesse sentido, criou vários exercícios que permitiam que o aluno criasse e fortificasse a imagem (mental e sonora) do som e do ritmo, através da sua sensação físico-sensorial, melhorando, assim, a sua audição (interna) e, conseqüentemente, a sua musicalidade e execução musical. Em 1911, quando se mudou para Hellerau, na Alemanha, fundou uma escola com o objetivo do ensino da *Euritmia*<sup>15</sup> ou *Ritmica* (Sousa, 2015). A *Euritmia* ou *Ritmica* tem como

---

<sup>15</sup>No sentido literal: bom ritmo, ritmo que flui - de eu = bom, ritmo = fluxo, rio ou movimento (Sousa, 2015).

objetivo principal estudar todos os elementos da música através do movimento e, para tal, parte de três pressupostos: 1) todos os elementos musicais devem ser experimentados/vivenciados através do movimento; 2) o som musical tem o seu início com o movimento, ou seja, aquilo que faz os sons é o nosso corpo e, como tal, o corpo é e deve ser o primeiro instrumento musical a ser treinado; 3) cada som tem um gesto e cada gesto tem um som e, por isso mesmo, elementos musicais como a acentuação, o fraseado, a dinâmica, o pulso, entre outros, podem ser estudados através do movimento (Goulart, 2000). Complementarmente, Dalcroze defendeu que se deve desenvolver a audição rítmica na criança, sendo que esta deve ouvir e experimentar muitos ritmos e sons, antes da aprendizagem e da sua escrita. De acordo com Sousa (2015), na *Euritmia* ou *Rítmica* de Dalcroze, a representação gráfica e a aprendizagem da notação musical convencional devem surgir apenas como consequência musical e não como uma condição. Dalcroze tem como focos principais o crescimento artístico através do ritmo, solfejo corporal e da improvisação. Na *Euritmia* ou *Rítmica*, as atividades propostas pelo docente têm de explorar movimentos corporais básicos, tais como: andar, saltar, fazer a exploração do espaço, sempre com o objetivo de dar expressividade pelo movimento corporal àquilo que se ouve (Mantovani, 2009).

Em suma, Dalcroze foi pioneiro ao apresentar esta forma de trabalho musical ativo, no qual a aprendizagem da música se faz com a utilização de todo o corpo, sendo a linguagem musical entendida através do movimento corporal, desenvolvendo-se, também, a psicomotricidade e a criatividade.

#### **4.1.2. Zoltan Kodály e a *Língua Musical Ativa***

Zoltan Kodály é um nome incontornável do panorama musical do século XX, nos planos da composição, da musicologia e da pedagogia musical. Nasceu em Kecskmét (Hungria), a 16 de Dezembro de 1882 e faleceu em Budapeste (Hungria), a 6 de Março de 1967.

Na base da sua metodologia está a recolha de música tradicional da Hungria, que, após análise de aspetos musicais e literários, levou Kodály a criar um novo estilo de música erudita húngara, a qual acabou por chegar às salas de concerto estatais e, de forma mais ampla e educativa, às escolas do país. Juntamente com Béla Bartók<sup>16</sup>, Kodály teve como principal objetivo desenvolver uma reestruturação do ensino da música na Hungria, visando não apenas a formação de músicos, mas a formação de todos os cidadãos, “ouvintes e amadores de música”, conscientes e cultos (Sousa, 2015). O seu “pensamento filosófico” passava pela ideia de que a música é para todos e, por isso, teria que ser uma componente cultural e social de todo o ser humano. Kodály achava que as aulas de música deveriam ser oferecidas pelas escolas, para que se pudesse desenvolver o pensamento musical, fazendo com que as habilidades e a alfabetização musical fossem parte integrante da vida de cada cidadão (Mateiro & Ilari, 2012). Nesse sentido, a metodologia pedagógico-musical de Kodály pressupõe que o professor aborde a música e todos os seus elementos, dando primazia à sua audição, para depois os poder experimentar através do canto, e, por fim, mencioná-lo sem termos de teoria do conhecimento (Ribero & Oliveira, 2014).

A *Língua Musical Ativa* de Kodály tem como princípio a formação musical da criança ou jovem, dando especial importância à formação musical através do canto, que, de acordo com o Kodály, é uma forma de desenvolvimento das capacidades da criança, ampliando aspetos cognitivos e sociais, dado ter como objetivos: 1) “educar o corpo através da afinação vocal, do desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação de movimentos”; 2) “educar a mente, através da concentração da memória auditiva e visual”; 3) “estimular um melhor desenvolvimento da vida afetiva da criança, através da educação e do gosto musical”; 4) “contribuir para a formação da consciência social,

---

<sup>16</sup>BélaBartók foi um relevante compositor, pianista e etnomusicólogo húngaro do século XX. Pode considerar-se um dos fundadores do estudo da Etnomusicologia, bem como da Antropologia e Etnografia da Música. Amigo de Kodály, realizaram várias viagens, durante as quais recolheram um grande número de canções de origem popular, em cidades do interior da Hungria e da Romênia (Candé, 1994).

através do Canto coletivo” (Sousa, 2015:70). Na verdade, ao valorizar a voz como principal instrumento musical e, com os poucos recursos que existiam nas escolas, Kodály conseguiu, em menos de vinte anos, educar musicalmente, através do canto, toda a população da Hungria. A *Língua Musical Ativa* inicia com escala pentatónica - que acaba por ser uma das grandes características da música húngara -, para depois se poder progredir para algumas escalas modais. O ritmo é desenvolvido conjuntamente com as notas musicais, começando com as figuras mais simples, progredindo, sempre, de forma gradual para ritmos e melodias mais complexo(a)s (Ribeiro & Oliveira, 2014). É importante referir que para a aplicação deste método é imprescindível o trabalho de cooperação entre professores bem preparados, para conseguir-se a aplicação prática de todos os conceitos (Cruz, 1988). Em jeito de conclusão, Kodály deixou forte marca na EM, com uma metodologia que, não sendo, à semelhança das restantes PMA, uma “fórmula mágica” a aplicar, mas sim um conjunto de princípios e ideias para práticas em EM. Destas ideias e princípios, ressalta que a teorização de conceitos advém da experiência musical, sendo que a criatividade, os movimentos corporais, o desenvolvimento intelectual e social são parte dessas mesmas experiências (Jordão, et al., 2012). Uma nota final para o recém-criado *Centro Kodály de Portugal* (CKP), integrado na *Associação Portuguesa de Educação Musical* (APEM). De acordo com a própria APEM, através do canto e da prática coral, o conceito de Educação Kodály tem como objetivo a literacia musical de toda a população, bem como a valorização da língua materna e da cultura musical de cada país, num ideal de fraternidade entre os povos e do conhecimento mútuo das suas culturas (APEM, 2017).

#### **4.1.3. Jós Wuytack e a *Pedagogia Wuytack***

Jós Wuytack nasceu em Ghent (Bélgica), a 23 de Março de 1935. É músico, educador, ginasta, dançarino e pedagogo. Tem desenvolvido, um pouco por todo o mundo - incluindo Portugal -, numerosos cursos de formação pedagógico-musical de Professores e Educadores.

A atividade de Wuytack, na formação de Educadores e Professores, tem contribuído para o desenvolvimento da EM a nível mundial. Segundo Cunha (2013), os cursos orientados por Jós Wuytack inserem-se nas pedagogias musicais ativas de EM inspiradas na abordagem *Orff-Schulwerk*, tendo o seu autor desenvolvido um método próprio com características vincadamente pessoais, ao qual chamou *Pedagogia Wuytack / Orff*. Recebeu, em 1996, a medalha *Pro Merito*, pela *Carl Orff Foundation, Dießen am Ammersee* (Cunha, 2013). Tendo como orientador Marcel Andries (docente que introduziu a abordagem *Orff-Schulwerk* na Bélgica) Wuytack ficou “maravilhado” e conseguiu perceber o envolvimento de todos os alunos na aula de música, ao implementar ideias/princípios da abordagem *Orff-Schulwerk* nas suas práticas, chegando a afirmar que “a educação musical tornou-se uma porta aberta para cada criança” (Wuytack, 1993, *apud* Bourscheidt, 2008:19). De acordo com Sousa (2015), a pedagogia Wuytack tem como principal objetivo fazer música que seja simples e original e procura que as aulas sejam sempre vivas e alegres. Na verdade, à semelhança de Carl Orff, Wuytack defende que toda e qualquer criança pode (e deve) ter acesso à música, uma vez que todos temos maior facilidade em aprender música quando o fazemos de forma ativa, criativa e em comunidade (Oliveira & Boal-Palheiros, 2017). Partindo das ideias filosóficas e pedagógicas da abordagem *Orff-Schulwerk*<sup>17</sup> (OS) a pedagogia de Wuytack pressupõe princípios como a criatividade, a comunidade e a totalidade, desenvolvendo uma “música elementar” que, à semelhança da abordagem OS, propõe uma interação entre expressões verbais, musicais e corporais, propiciando à criança uma participação ativa na música. Em práticas de conjunto, combinam-se a voz (como o meio de expressão do ser humano), os instrumentos Orff (para a criação e interpretação musical) e o corpo (através do movimento, da mímica e da dança). Os elementos básicos nas suas canções são o espírito da melodia, a improvisação, a linguagem gestual e a alegria de cantar e de fazer movimento (Sousa, 2015).

---

<sup>17</sup> A partir de agora, designada pela sigla OS.

Tal como Carl Orff<sup>18</sup>, este pedagogo entende a voz e o corpo das crianças como instrumentos naturais e, por isso, como primeiro recurso de expressão musical. Como dito anteriormente, apoiada na filosofia de base da abordagem OS, esta pedagogia musical ativa tem como ponto fulcral o entendimento de que todo e qualquer ser humano, independentemente do seu “desenvolvimento musical”, pode e deve participar nas atividades musicais, estimulando e ampliando vivências e aprendizagens musicais, bem como o sentido estético (Bourcheidt, 2008). Para além do exposto, deve destacar-se que a pedagogia de Wuytack designa o ritmo “como sendo o equilíbrio e a harmonia”. Para Wuytack, uma vez mais retomando inovadoras ideias e princípios de Carl Orff, o ritmo é um aspeto central para o movimento. Para este pedagogo, o ritmo, na música, desempenha a subdivisão do tempo em sons contrastantes e apresenta ao mesmo tempo, uma harmonia de sons, de tempo, de intensidade e, simultaneamente, o número de vibrações no tempo. Para poder ensinar ritmicamente, Wuytack acaba por diferenciar algumas componentes, tais como: a pulsação – que é a unidade de tempo musical -, o compasso – que resulta da pulsação –; a acentuação – que é a intensidade de um som –; o andamento e a métrica – que caracteriza a linguagem e a poesia como base fundamental do ritmo (musical) – e, por fim, o fraseado – que é um elemento orgânico - (Correia, 2014).

Em suma, Jós Wuytack revigora ideias e princípios de outras abordagens pedagógico-musicais, nomeadamente da OS, pressupondo uma participação ativa (bastante direcionada) de todas as crianças e jovens, defendendo que a formação musical deve chegar a todos e não somente a uma pequena parte (elite). Talvez por isso continue, louvavelmente, a valorizar e a promover cursos pedagógico-musicais de formação de professores.

---

<sup>18</sup>Compositor e Pedagogo abordado no ponto 4.1.4. pp.38.

#### 4.1.4. Carl Orff e a *Orff-Schulwerk*

Carl Orff nasceu a 10 de Julho de 1895, em Munique (Alemanha) e faleceu na mesma cidade, a 29 de Março de 1982. Descendente de uma família Bávara - muito ligada à música e às restantes artes -, foi compositor, diretor de orquestra, professor e pedagogo (Sousa, 2015).

A abordagem OS que Carl Orff e Gunild Keetman<sup>19</sup> legaram ao mundo apresenta-se como extremamente cativante, pois “favorece a vivência da música”, sendo o corpo humano a grande fonte de criação e expressividade musical. A consciência do corpo deu a Orff grandes bases teóricas, para que impulsionasse a sua abordagem. O corpo é o primeiro e principal instrumento de criação e expressão artística (musical). O canto é um desenvolvimento natural da linguagem falada, os outros membros do corpo, quer sejam os pés, ou as mãos, são recursos expressivos com muito valor na execução/produção de ritmos/gestos sonoros. De acordo com Cunha et al., (2015), a abordagem OS entende o corpo humano como primeiro e principal instrumento musical. Orff e Keetman sentiram a importância do ritmo enquanto fonte natural de grande envolvimento no processo ensino/aprendizagem, atribuindo-lhe o papel de “denominador comum”, transversal a todas as atividades desenvolvidas com base na OS. Encaminhar o ser humano para a descoberta do ritmo, não como uma noção abstrata, mas como algo concreto e muito presente na sua vida, reforça o desenvolvimento da criatividade e da

---

<sup>19</sup> Gunild Keetman (*Elberfeld, 1904-Breitbrunn,1990*) estudou música (Universidade de Bonn) e Educação Física (Berlin). Corria o ano de 1924 quando, por mera coincidência, Keetman tomou conhecimento que Orff e Günther tinham fundado, em Munique, um Instituto no qual Música, Dança e Ginástica eram integral e igualmente trabalhados e valorizados. Procurando satisfazer a sua curiosidade e desenvolver as suas ideias, a *Günther-Schule* foi, desde o dia da sua chegada, a casa onde Keetman conseguiu encontrar o equilíbrio que tanto desejava. Nas palavras do seu biógrafo, “desse dia para a frente, Gunild Keetman sentiu convictamente que havia encontrado o que procurava” (Dorf Müller 1991:2). O seu empenho e dedicação, conduziram-na a assumir tarefas de extrema importância em todo o processo de crescimento da Orff-Schulwerk. Destacam-se, para além da sua atividade docente, o desenvolvimento de novas técnicas instrumentais, dado o seu imediato interesse pelo instrumental Orff . Também a escrita das primeiras peças (obra impressa) da *Orff-Schulwerké* da sua inteira responsabilidade. Por conseguinte, a passagem de experiências práticas para o papel fez com que, em co-autoria com Carl Orff, Hans Bergese e Wilhelm Twittenhoff (seus assistentes na *Günther-Schule*) se completassem e publicassem (1930-1932) oito volumes sob o título de “Elemental Music Exercises” (*Elementare Musikübung*). Em paralelo a todo um trabalho de escrita e aperfeiçoamento instrumental, Keetman envolveu-se, em 1934, com Lex e Orff, na composição de uma peça para o “desfile das crianças”, pedida a Orff para os Jogos Olímpicos de 1936. A direção conjunta, com Lex, de um grupo de dança que viria a conquistar diversos e importantes prémios nas digressões internacionais que ia efetuando foi outra das suas louváveis atividades (Cunha, 2013).

expressividade, da ‘pulsção interna’ e da vivência da dimensão temporal que música, movimento e dança pressupõem (Cunha, et al., 2015).

A abordagem OS assenta na participação direta, na vivência e na criação musical dos alunos, através da improvisação, em detrimento da mera imitação (Ribeiro & Oliveira, 2014). Esta é uma abordagem que se destina a todo e qualquer ser humano, pois não procura talentos “privilegiados”. De acordo com Goulart (2000), cada criança, independentemente da sua habilidade, pode e deve contribuir para a sua aprendizagem musical. A abordagem OS partilha os princípios de “escola ativa” e tem como principais objetivos o desenvolvimento da prática e do pensamento musical através da “promoção e contato com a experiência expressiva, criativa e estética”, num sentido mais amplo e global. Segundo Gonçalves (2011), Orff acreditava e defendia que se aprende música fazendo-a e que isso poderá ter um maior impacto naquele que é o desenvolvimento “conceptual e afetivo” de todo o ser humano, podendo promover um conhecimento mais presente, sólido e com maior duração.

Em termos de princípios basilares, a abordagem OS defende a união entre a palavra/linguagem, a música e o movimento/dança, ou seja, a “música elementar” e a “dança elementar” devem ser construídas e ensinadas/aprendidas através da prática, tendo sempre presentes a criatividade e a improvisação. Esta ilação nasceu, em Carl Orff, através da observação direta de crianças, percebendo que, nas suas atividades diárias, uniam música, linguagem/canto e movimento/dança. Segundo Orff, e como referido anteriormente, a música é para todos e está ao alcance de todos, devendo iniciar-se a sua vivência o mais cedo possível. Ele chegou a afirmar que “é na idade escolar que a imaginação deve ser estimulada. Tudo o que uma criança desta idade vivencia, tudo o que nela seja estimulado e cultivado, é fator determinante para o resto da sua vida” (Orff, 1978, *apud* Cunha et al., 2015:44). A base do trabalho pedagógico de Orff e Keetman são as atividades lúdicas infantis (o cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar, etc.). Estas atividades, baseadas em instintos, são direcionadas para que o aluno/aprendiz possa primeiro fazer música, para depois teorizá-la (ler, escrever e compreender conceitos teóricos da música), ou seja, este pedagogo defendeu que a compreensão vem depois da experiência e que esta (experiência) é a base de todo o processo de ensino-aprendizagem.

Outro ponto relevante desta abordagem, foi a criação do “Instrumental Orff”<sup>20</sup>, que, como referido por Sousa (2015), é constituído por uma série de instrumentos que se ligam com aquelas que são as necessidades de cada criança, não servindo, somente, para que se toque um instrumento, mas essencialmente para que as crianças possam ter uma participação ativa em grupo, fazendo, assim, música de conjunto e tendo a oportunidade de criar e experimentar (Sousa, 2015). Quando tocamos, dançamos ou cantamos em grupo, favorecemos a criação de ambientes afetivos. Tenhamos presente que, em qualquer cultura, música e dança acabam por ser interdependentes. Estas práticas musicais conjuntas fomentam a vivência de emoções, num ambiente social e cultural onde o movimento/dança são formas de expressão intimamente ligadas à música, pois, através deles, podemos interiorizar e exteriorizar muitos dos parâmetros da música (Cunha, 2015). No desenvolvimento humano, música e movimento/dança sempre foram atividades ligadas, pois ambas vivem, quer no tempo, quer no espaço e qualquer ser humano tem nos seus movimentos corporais a sua musicalidade. A este respeito, Goodkin (2004) afirmou que, em EM, o movimento é muito importante, pois não serve somente para que as crianças se possam mover e dançar, mas sim para que entendam e sintam o corpo como instrumento de expressão, vivência e libertação. Podemos afirmar que, com a abordagem OS, movimentar-se, cantar e tocar tornaram-se um todo.

Por outro lado, a experimentação, a improvisação e a criação são aspetos centrais da abordagem OS, dado todos nós podermos explorar diferentes tipos de materiais ou recursos e, com eles, conseguirmos criar ritmos, textos, ou acompanhamentos musicais, desenvolvendo capacidades “estético-artísticas e afetivas” (Cunha et al., 2015). Na verdade, um dos elementos mais fortes desta abordagem pedagógico-musical é a improvisação. A sua prática, contendo um caráter de exploração, tem o objetivo de fazer

---

<sup>20</sup>O conceito de ‘instrumental Orff’ (*Orff Instrumentarium*), não raras vezes referido de forma vulgar e abusiva, cresceu e expandiu-se de forma absolutamente inacreditável. Se, por um lado, inúmeros educadores musicais parecem partilhar a ideia de que a abordagem OS se resume ao chamado instrumental Orff, por outro, aos educadores ‘Orffianos’ não restam dúvidas que, na ausência de tais instrumentos musicais, a praticabilidade da OS é absolutamente possível. Como anteriormente referido, à semelhança de outros pedagogos musicais, Orff entendeu o corpo humano como primordial e principal fonte sonora. Os restantes instrumentos musicais utilizados na abordagem OS devem ser entendidos como uma ‘espécie de prolongamento’ do corpo humano, uma vez que dele recebem as pulsações vitais, ou seja, o ritmo (Orff, 1932). Esta noção facilita a dimensão instrumental em contexto de EM, dado colocar os instrumentos musicais ao alcance de todos. Na verdade, a sonoridade destes instrumentos continua a proporcionar uma ‘atmosfera paradisíaca’, ao mesmo tempo que o seu acessível manuseamento e prática possibilitam a improvisação e oferecem uma sólida base rítmica, melódica e harmónica, não raras vezes essencial à aprendizagem de outros instrumentos musicais de maior especificidade técnica e performativa (Cunha, 2013).

com que a criança e liberte, possa exprimir-se de forma livre e sem ter qualquer pressão, (ainda que dentro de limites pré-estabelecidos), podendo dar asas à sua imaginação e criatividade (Gonçalves, 2011). A criatividade faz com que cada um evolua em relação a si próprio, construindo a sua personalidade e ampliando a sua musicalidade, expressividade e vivência artística, ao mesmo tempo que desenvolve competências sociais e culturais (grupo). Antes de terminar esta breve apresentação da abordagem OS, penso fazer sentido clarificar um dos seus conceitos chave: “Música Elementar”. Este conceito fortifica o ponto de vista de uma EM que tem como base a ideia, já antes apresentada, de que a música está ao alcance de todos e de que é uma forma de expressão natural e universal. Relativamente a este conceito, Cunha (2013), afirma que, tendo por base a palavra latina *elementicius*, Orff defendeu que ‘Elementar’ é pertencer aos elementos, à ‘matéria bruta’, ‘primitiva’, i.e., à origem. De acordo com o mesmo autor, desde sempre, o homem deu à música, associada à dança, um sentido mágico, um caráter de ritual e de celebração da realidade. Com ela evoluiu à medida que povoou a terra, assumindo um papel central na formação humana, cultural e civilizacional. A Música Elementar não é só música, existe associada ao movimento, à dança e à palavra (linguagem). É algo que deve ser criado pela própria pessoa, que não se destina a ouvintes, mas sim a participantes. Segundo, Maschat (1999), já em 1930, na primeira edição de OS, intitulada *Prática Musical Elementar*, Orff considerava:

(...) a Música Elementar como unida à dança e à linguagem, na qual se participa ativamente e não como espectador. Elementar significa sempre um novo começo e, sendo um conceito universal, não é afetado pela moda ou pelo decorrer do tempo, é próprio de todo o ser humano (Maschat, 1999:4)<sup>21</sup>.

Assim, o conceito de “Música Elementar” é um conceito “humanista”, que é resultado da união entre música, movimento, corpo e palavra, onde, retomando princípios previamente focados, cada um participa (domínio pessoal), constrói (domínio cognitivo), integra (domínio emocional), e acaba por se relacionar com o seu ‘Eu’, com o outro e com o mundo (domínio social) (Cabral, 2016). Em suma, a abordagem OS proporciona o desenvolvimento de múltiplas competências que, no seu conjunto, são

---

<sup>21</sup>Tradução de autor de “(...) la música elemental como unida a danza y al lenguaje, en la que se participa activamente y no como espectador. Elemental siempre significa un nuevo comienzo, y siendo un concepto universal al que no afecta la moda o el paso de tiempo, es propio de todo ser humano” (Orff, 1930. In Maschat, 1999:4).

parte da formação integral do ser humano (Cunha et al., 2015). Neste particular, reforçamos a ideia do focado conceito de ‘Eu Musical’, que, partindo da abordagem OS, integra múltiplas dimensões da vida humana (Cunha, 2013)

Concluindo, ousou afirmar que Carl Orff, com a concepção da abordagem OS, marcou, de forma profunda, a história da EM. Assente na trilogia “palavra, música e movimento”, Orff e Keetman trouxeram ao mundo da EM, não um método, mas uma PMA que deve ser entendida como “obra em aberto”, “um conjunto de ideias, de pontos de partida...” Talvez por isso, a abordagem OS seja, nos dias que correm, uma das PMA mais difundidas e praticadas em todo o mundo.

## **4.2. Abordagem Metodológica “Investigação Pedagógica”**

Antes de avançar para um dos pontos centrais deste relatório (Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Profissional), irá ser descrita, de forma breve, a abordagem metodológica de “investigação pedagógica” desenvolvida no decurso da PES. Devo referir que o trabalho investigativo não foi, na sua essência mais purista, linear e profunda, uma investigação-ação, mas sim uma “investigação pedagógica” apoiada na metodologia de investigação-ação. Assim, não assumindo uma natureza investigativa profunda, mas sim de âmbito pedagógico, serão apresentados dados quantitativos e qualitativos. Contudo, o ponto seguinte pretende descrever a metodologia de investigação-ação, apresentando, de forma resumida, os seus princípios basilares e principais características.

### **4.2.1. Investigação-Ação**

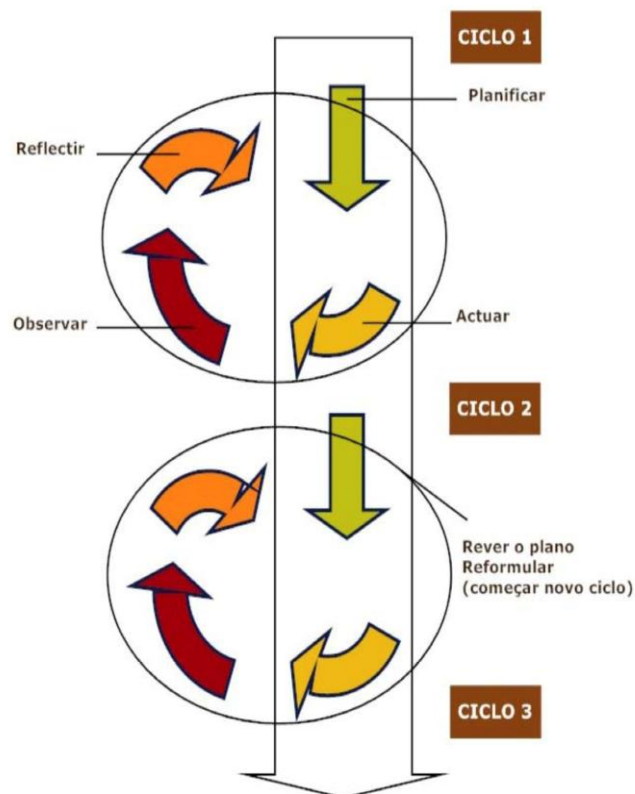
Tem sido notório, ao longo dos anos, o interesse que tem vindo a ser desenvolvido em torno da metodologia de investigação-ação<sup>22</sup> (IA). Para sermos precisos, esse interesse começou a ser desencadeado desde os anos 90, do século XX, indo ao encontro de um crescente interesse por pedagogias que fomentem aspetos como a criatividade, o pensamento crítico e o “aprender a aprender” (Noffke & Someck, 2010 *apud* Castro, 2012:2). De forma sucinta e algo simplista, podemos descrever a IA como uma metodologia de investigação que inclui a ação (podendo chamar-se mudança) e a investigação (que podemos chamar de compreensão), usando um “processo cíclico ou em espiral” que vai interpondo ação e reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). O grande impulsionador da metodologia IA foi o psicólogo alemão Kurt Lewin, que retomaremos adiante. Em 1960, na área da Sociologia, foi criada a ideia de que um cientista social tinha que sair daquele que era o “seu isolamento”, sendo necessário assumir consequências dos resultados que obtinha nas suas pesquisas, tendo que pô-las em prática, para alterar a(s) realidade(s) observadas e estudadas. A IA, mais ligada às Ciências sociais e Humanas é, nos dias de hoje, muito aplicada em contextos educativos, com a intencionalidade de poder ajudar os professores, através da investigação, na resolução de problemas que existam na sala de aula (Engel, 2015). A principal característica desta metodologia (IA) é a de se tratar de uma “metodologia de

---

<sup>22</sup> A partir de agora, designada pela sigla IA.

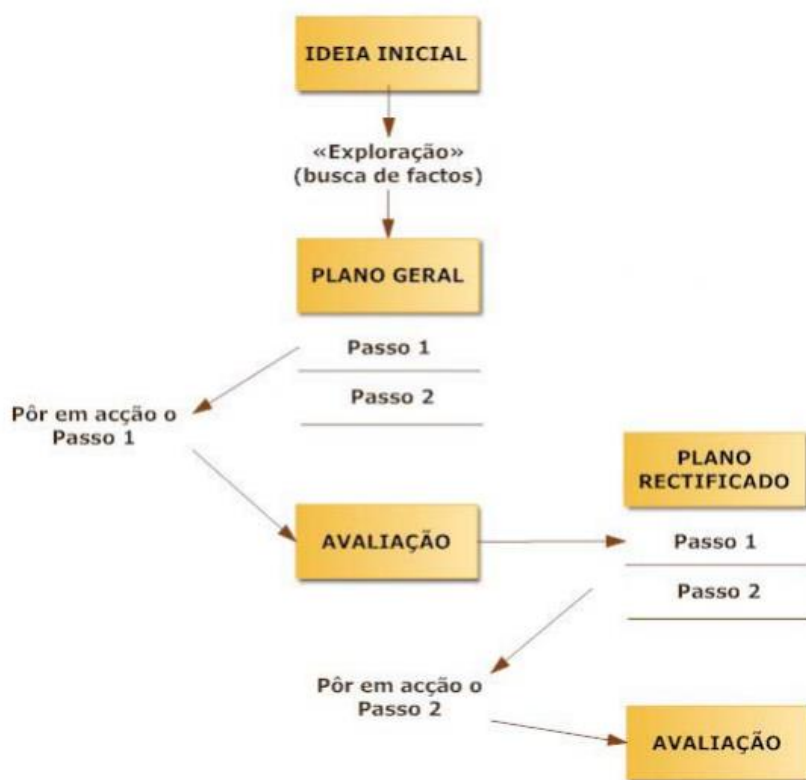
pesquisa”, fundamentalmente prática e aplicada, que é conduzida pela “necessidade de resolver problemas reais” (Coutinho et al., 2009). Na atualidade, a IA é opção metodológica em inúmeros estudos e, talvez por isso, não é possível encontrar uma definição única para esta metodologia (Pires, 2010). Temos de referir que esta metodologia de investigação é utilizada, na grande maioria das vezes, em contextos e comunidades específicos e, por isso, é muitas vezes questionada a sua validade, o conhecimento que dela surge, nomeadamente ao nível desse conhecimento ser, ou não, “universal” e se possibilita a construção de uma visão clara e sistemática sobre aquilo que é estudado (Castro, 2012). A metodologia de IA tem dois propósitos: o de ação e o de investigação, querendo isto dizer que se pretendem obter resultados em ambas as vertentes. Na ação, o objetivo é possibilitarem-se (e construírem-se) mudanças, quer seja numa comunidade, organização ou programa. Na vertente investigativa, pretende-se aumentar a compreensão do investigador (e da comunidade) (Dick, 2000 *apud* Fenandes, 2017)

Como podemos observar na figura 1, segundo Coutinho et al., (2009), baseado em Kemmis (1989), os ciclos da metodologia de IA passam por uma sucessão de quatro fases interrelacionadas: Planificação, Ação, Observação/Avaliação e Reflexão/Formulação de teorias e novos ciclos de IA.



**Figura 2** - Os momentos da Investigação-Ação de Kemmis (1989), In Coutinho et al. (2009:369).

Através das constantes reflexões e ajustes, que vão sendo elaborada(o)s no plano de ação, vão surgindo novos ciclos de IA. O impulsionador desta metodologia, Kurt Lewin (observar figura 2), defende que a IA deve partir de “uma ideia geral”, de um tema ou problema que se entenda importante, devendo delinear-se, a partir dele, um plano de ação, o qual deverá reconhecer o potencial dessa mesma ação e, simultaneamente, colocar em causa as suas limitações, para que, numa fase posterior, se possa avançar para a sua aplicabilidade. Na sequência desta primeira fase (Planificação), o investigador deve proceder, de acordo com a informação já recolhida, a uma revisão daquele que era o seu plano inicial (Castro, 2012).



**Figura 3** - Modelo de Investigação-Ação de Kurt Lewin (1946) - Coutinho et al., (2009:368)

Como anteriormente focado, pode entender-se que a IA tem como finalidade construir e ampliar conhecimento, com base nas práticas (sua planificação, execução, avaliação e reflexão). É uma investigação participada, que pretende fazer pesquisas em situações em que nós próprios estejamos inseridos, para que possamos melhorar e compreender a nossa(s) prática(s) (Engel, 2015). Podemos caracterizá-la de investigação, de forma geral, porque utiliza os conceitos, as teorias, a linguagem, as técnicas e os instrumentos, com o intuito de minimizar problemas e obter respostas às interrogações que estão presentes

nos diversificados níveis de trabalho (Fernandes, 2017). O que é fundamental na IA é a investigação reflexiva que cada docente/investigador desenvolve em relação à sua(s) prática(s), podendo, assim, compreender realidades, implementar ações, minimizar problemas e obter respostas (Coutinho et al., 2009). Esta metodologia (IA) considera “o processo de investigação em espiral, interativo e focado num problema”. Existem autores que afirmam que, com esta metodologia (IA), o docente pode construir dois géneros de conhecimento científico, um deles é baseado no docente como alguém que é investigador e o outro é baseado, essencialmente, no “desenvolvimento de dispositivos pedagógicos”, entendendo sempre o docente como um educador (Fernandes, 2017). Como previamente referido, não existe uma definição única de IA. Apesar disso, existe uma ponte de ligação entre todas as definições existentes, ligação essa que nos diz que, em educação, a IA tem como objetivo “a melhoria da prática docente” e, por isso, esta metodologia é considerada extremamente adequada ao contexto de sala de aula. Fundamenta este princípio o facto de, cada vez mais, o docente procurar respostas a um infindável número de situações, problemas e interrogações, às quais deseja e procura dar resposta, seja através de estratégias de ensino-aprendizagem, seja através de métodos que cativem os seus alunos, no sentido de melhorar tanto as suas aprendizagens como os seus resultados (Cabral, 2016).

Em jeito de conclusão, destaco novamente que o trabalho de pesquisa desenvolvido, ao longo de toda a PES, não foi um trabalho de IA exaustivo. Foi sim, um trabalho de pesquisa que teve por base princípios e características desta metodologia de investigação, porque considero que o professor tem que refletir todos os dias, sobre todas as atividades/aulas da(s) sua(s) prática(s) pedagógicas. Considero que a educação deve ter sempre esta componente reflexiva, no sentido de esta ser um processo dinâmico, em evolução permanente. Antes de terminar, é importante referir que ao utilizar esta metodologia, o docente nunca deve colocar em primeiro lugar a “vertente investigativa”, visto o seu principal objetivo ser a “ação pedagógica” e o desenvolvimento de competências dos seus alunos. Talvez por isso a “recolha” de dados deva ser feita de forma simples, direta e discreta, para que seja um espelho da realidade (Cabral, 2016). Assim considero ter feito.

“Encontrar respostas é satisfação temporária. O bom mesmo é a investigação que nos mobiliza.” (Pe. Fábio de Melo)

### **4.3. A importância da Psicopedagogia**

Um dos pontos fundamentais deste capítulo quatro é a Psicopedagogia. Penso fazer sentido apresentar, ainda que de forma resumida, esta área e a sua relevância em contexto de sala de aula. Entendo pertinente descrever esta área por ter sido uma das mais significativas “descobertas” que a PES me proporcionou, uma vez que tive a oportunidade de observar, no contexto, as enormes vantagens que a Psicopedagogia pode trazer à formação do professor e, conseqüentemente, à sua ação pedagógica presente (e futura).

A Psicopedagogia surgiu na Europa, nomeadamente no século XIX, muito ligada à preocupação que existia com os problemas da aprendizagem (Freire, 2015). A palavra Psicopedagogia abarca duas áreas de atuação: Psicologia, Pedagogia. Na sua origem, a Psicopedagogia era uma especialização para Psicólogos e Pedagogos, sendo utilizada em casos de intervenção clínica ou escolar, em momentos que existisse algum tipo de dificuldade no campo da educação (Souza, 2014). Ou seja, pode entender-se que a Psicopedagogia se relaciona com o estudo do desenvolvimento da aprendizagem e das dificuldades inerentes a esta.

#### **4.3.1. Abordagem Psicopedagógica na minha PES.**

Segundo Camargo, (2012), a Psicopedagogia tem um “caráter preventivo e terapêutico”, procurando primeiramente as causas dos problemas de aprendizagem, através de provas/testes psicopedagógicos, como por exemplo a realização de “provas operatórias” (que são provas clássicas de experimentação), com a realização de “provas projetivas” (apresentação de imagens), com a realização da *EOCA - Entrevista Operativa Centrada na Aprendizagem* e com a realização da *anamnese* (que é um tipo de entrevista). Segundo esta autora, numa fase posterior, a intervenção psicopedagógica tem como foco principal a pessoa e a relação que esta tem com a aprendizagem. Assim, o Psicopedagogo tem como principal objetivo auxiliar o sujeito que, por alguma razão, não consegue interessar-se e envolver-se nalgum tipo de aprendizagem. Obviamente, é seu objetivo o indivíduo desenvolver competências inerentes a essa mesma aprendizagem (Rubinstein, 1999). Em suma, um psicopedagogo tem formação na área da Psicologia e na área da Pedagogia, para poder fazer uma avaliação dos problemas e das dificuldades de aprendizagem de cada indivíduo, trabalhando sempre com a finalidade de superação do problema detetado (Souza, 2014). Ainda de acordo com Camargo (2012), a Psicopedagogia é indicada para casos de distúrbios afetivos (como

ansiedade, depressão, etc.), dificuldades na leitura e na escrita, dificuldades de atenção, disgrafia, dislexia, hiperatividade, entre outros.

Transportando este assunto à realidade vivida durante a PES, foram encontrados problemas como os referidos anteriormente e, por isso, a “descoberta” e interesse por esta área foram crescendo, tendo sido procurada fundamentação teórica, para algumas das ações desenvolvidas. Enquanto docente em formação, tive de ajustar estratégias para conseguir que todos os alunos revelassem o desejável interesse, envolvimento e entendimento em todas as atividades que foram sendo desenvolvidas, para que tivessem uma boa compreensão e assimilação dos diversos conceitos/conteúdos que foram trabalhados. Querendo isto dizer que, de alguma forma, também eu tive que adotar uma postura de “Psicopedagoga”, com atitude de pesquisa e reflexão, visando identificar, minimizar ou solucionar problemas existentes dentro de sala de aula. Na verdade, pude perceber, de forma muito real, que os alunos têm diferentes processos de desenvolvimento e aprendizagem, ou seja, uns aprendem com maior facilidade e outros com menor, dadas as suas características pessoais. É necessário que o docente faça uma avaliação individual de cada criança, para que, como dito anteriormente, possa realizar as atividades de acordo com as características de cada um. No caso concreto de alunos com défices de atenção e aprendizagem, o docente deve conseguir proporcionar um ambiente e atividades que sejam favoráveis à aprendizagem, trabalhando a autoestima, a autoconfiança, o respeito pelo próximo e, acima de tudo, a valorização do aluno (Soares & Sena, 2012). Tendo presente que, durante as minhas primeiras aulas de PES, na turma de 6.º ano, foi necessário consciencializar a maior parte dos alunos da turma para o facto de que todos têm direito à aprendizagem, penso ser crucial a existência de uma atitude psicopedagógica nas escolas dos dias de hoje. Vejamos, um Psicopedagogo é alguém que está preparado para trabalhar na área da educação, com a finalidade de melhorar as condições do processo ensino-aprendizagem, evitando, minimizando ou solucionando problemas de aprendizagem (Freire, 2015). Se todos os docentes tiverem formação nesta área, o ensino nas nossas escolas pode ser muito melhorado, atendendo ao facto de que os alunos apresentam, cada vez mais, dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o professor de hoje tem que saber ouvir os seus alunos, tem que lhes dar atenção e, principalmente, auxilia-los para que possam aprender a expressar-se e a expor as suas opiniões (Soares & Sena, 2012). A Psicopedagogia não é útil apenas para a resolução de problemas de aprendizagem. Com base na vertente diagnóstica da avaliação, elaborada conjuntamente com outros profissionais, o docente pode (e deve)

conhecer não apenas as dificuldades do(s) aluno(s), mas o seu potencial. Assim, pode (e deve) ser um agente de “desenvolvimento da potencialização humana no processo de aquisição do saber” (Freire, 2015). Se todos os docentes tivessem formação nesta área, evitar-se-ia o que, infelizmente, acontece inúmeras vezes dentro de sala de aula: os alunos ficam “à parte” dos colegas, sem entenderem a matéria, sendo que, muitas vezes, o docente pensa que o aluno não tem vontade de aprender ou que simplesmente está a demonstrar desinteresse, quando, na verdade, pode não ser bem o que se passa. Tive oportunidade de experienciar algo desta natureza durante a PES do 5.º ano: um aluno revelava défice de aprendizagem, potenciado por disgrafia e défice de atenção. Muitas vezes, estava “à parte”, sem realizar as tarefas, não porque não queria colaborar na realização das mesmas, mas porque não compreendia o que era para fazer. Quando me apercebi disso, comecei a adotar outra postura, como por exemplo chegar-me ao pé do aluno em questão e perguntar-lhe se tinha entendido o que era proposto, o aluno começou a colaborar nas atividades e pude perceber, através da realização das mesmas, que este tinha um enorme potencial para a música. Ou seja, neste aspeto, uma abordagem psicopedagógica pode contribuir, de forma determinante, para que estas situações sejam evitadas, dado que o docente que adota uma abordagem psicopedagógica reflete “as ações pedagógicas e as suas interferências no processo de aprendizagem do aluno” (Soares & Sena, 2012). No caso concreto da música e da EM, entendo que esta pode (e deve) ser vista com uma extraordinária ferramenta psicopedagógica, uma vez que pode proporcionar uma série de estratégias que auxiliam as crianças no processo de ensino-aprendizagem e, assim, facilitar a sua inserção na turma e nas atividades de sala de aula, na tão desejável escola inclusiva. Vejamos, a música faz parte da vida das crianças desde que estas nascem, ou, de forma ainda mais profunda, a partir do quinto mês de gestação, em meio intrauterino (Nunes, 2009). As crianças recebem estas influências e gostos musicais dos seus pais, familiares e comunidade envolvente. O papel da escola passa, neste caso, por direcionar os alunos para o trabalho e aprendizagem musicais, ampliando as suas vivências musicais e, como anteriormente focado, a sua plenitude humana. Ainda assim, numa vertente psicopedagógica, o Professor pode (e deve) ter em atenção que o desenvolvimento do estudo da música pode estar direcionado para os gostos e necessidades específicas de cada aluno, chegando a potenciar, para além das aprendizagens musicais, a aprendizagem de outras disciplinas, aperfeiçoando fatores do conhecimento de cada criança (Pendeza & Souza, 2015).

Para finalizar é importante salientar que, tendo como base a minha experiência de PES, para além das baterias de testes e provas para se perceber se existe algum problema de aprendizagem, muitas vezes é possível detetar esse(s) mesmo(s) problema(s) através de atitudes e posturas (interesse, participação, envolvimento, etc.) reveladas pelos alunos nas atividades da aula: trabalho em pares/grupo, exercícios práticos, etc., visto que, muitas vezes, estas dizem muito mais sobre a aprendizagem dos alunos do que os diversos testes que podem ser elaborados (Soares & Sena, 2012).

#### **4.4.Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem profissional no 5.º ano**

O presente ponto pretende apresentar atividades selecionadas, nas quais foram recolhidos dados que indiquem que a opção pedagógico-musical adotada no decurso da PES foi a mais indicada, visando um maior interesse e envolvimento dos alunos na disciplina de EM.

##### **4.4.1 Atividade “Rei Leão”**

Na aula de responsabilização de 9 de janeiro de 2018, foi proposta aos alunos uma atividade que consistiu na aprendizagem musical da peça “*The Lion Sleeps Tonigh*” do Musical “*O Rei Leão*”<sup>23</sup>. A ideia primordial foi trabalhar e poder demonstrar a importância da utilização do corpo humano na música, mais especificamente, na disciplina de EM. A atividade foi baseada na abordagem *Orff-Schulwerk*. Primeiramente foi ensinado o ritmo da canção, através de ritmos corporais, seguindo-se a introdução da letra, associada aos referidos ritmos corporais. Por último, foi introduzida a melodia da canção e alguns gestos corporais/coreográficos. Deve salientar-se que a aprendizagem foi feita, sempre, com base na imitação – professor/aluno. A ideia principal desta atividade foi criar a possibilidade de os alunos utilizarem (e exprimirem-se através) do corpo na disciplina de EM.

No final da aula, foi desenvolvida uma atividade de recolha de dados. Através da narrativa, os alunos foram convidados para, numa ficha de trabalho, desenvolverem a tarefa seguinte: “Imagina que tens um amigo(a) a quem queres contar como foi a tua última aula de Educação Musical. Escreve o rascunho de um *e-mail* para depois lhe enviáres”. A ideia inicial foi os alunos focarem momentos mais relevantes da aula, procurando perceber se refeririam a utilização do corpo. Para poder analisar os dados recolhidos, recorri ao programa de análise de dados qualitativos *QDA Miner Lite*. Nesse sentido, foram criadas categorias em conformidade com as respostas que os alunos apresentaram. Para a análise de dados, importa salientar, que esta recorre à técnica de análise de conteúdo, sendo que “*Cases*” significa o número de casos, em cada uma das categorias, ou seja, cada aluno é um “*Case*”, sendo o “*Count*” o número de vezes que a categoria/palavra/expressão foi referida. A última coluna apresentada nas tabelas refere-se às percentagens daí resultantes. É de referir que na presente aula estiveram 18 alunos, dos 21 que constituem a turma. Sendo o  $N = 18$ .

---

<sup>23</sup>Planificação em anexo – anexo 3 pp.97.

**Tabela 6:** Análise de dados: Aula de 09/01/2018

	Count	Cases	% Cases
Reflexão sobre a aula "Rei Leão"			
1 - "Gostaram da aula"	21	16	88,9%
2 - "Referiram/valorizaram a utilização da voz/canto"	15	12	66,7%
3 - "Indicaram atividades futuras"	9	9	50,0%
4 - "Referiram os conceitos aprendidos em aula"	10	10	55,6%
5 - "Referiram/valorizaram a utilização do corpo"	7	5	27,8%
6 - "Referiram o que não gostaram"	1	1	5,6%

Podemos observar, na tabela 6, que dos 18 alunos presentes, 16 (88,9%) referiram, 21 vezes, terem gostado da aula (ou seja, alguns alunos referiram-no mais do que uma vez). Tomemos como exemplo a afirmação: “Olá amigo, a minha última aula foi extraordinária”. No que respeita à categoria de valorização das atividades vocais, esta foi referida, em 12 casos (66,7%), num total de 15 vezes. A título de exemplo: “O que gostei mais foi de cantar”. Relativamente àquilo que gostariam de fazer em aulas posteriores, 9 alunos (50%), deram indicações nesse sentido. Mais de metade dos alunos, referiram 10 vezes (55,6%), os conceitos aprendidos durante a aula, deram essa indicação, utilizando, para tal, afirmações como “(...) Aprendemos o que é o Cânon, é um grupo onde as pessoas começam desfasadamente.” ou “(...) a minha última aula de música foi super fixe. Nós temos uma professora que nos ensinou uma canção e também a cantar em Cânon (...)”. Este género de afirmações leva-me a deduzir que os alunos necessitam fazer, praticar e experimentar para compreenderem os conceitos que pretendemos que aprendam. Reforçam esta minha ideia as respostas que eles foram dando nas suas “reflexões”, pois diversas vezes mencionaram o que era um *cânon*, ou que o tinham aprendido a fazer.

Continuando a análise dos dados apresentados na tabela, vemos que somente em 5 casos, (27,8%), ou seja, menos de metade dos inquiridos referiu /valorizou 7 vezes a importância da utilização do corpo. Assim, com esta atividade e com os resultados obtidos não pode afirmar-se que o objetivo inicial tenha sido alcançado, pois menos de metade dos alunos referiu a importância da utilização do corpo. Logo, os alunos não manifestaram, de forma direta, que o corpo tenha sido essencial para a aprendizagem musical. Por fim, somente, um caso (5,6%), referiu algo que não gostou durante a aula utilizando a afirmação: “(...) O que gostei menos foi de cantar (...)”.

Em jeito de conclusão, partilho uma breve reflexão pessoal sobre o modo como correu a aula: A aula correu como previsto, a planificação foi desenvolvida na sua totalidade,

embora, no final tenha existido um tempo em que eu fiquei sem saber o que fazer com os alunos, cerca de 20 minutos. Esta questão da gestão do tempo de aula foi alvo de profunda reflexão com os Professores Cooperante e Supervisor, tendo sido algo que procurei melhorar. Apesar disso, os alunos reagiram muito bem à atividade apresentada, muito melhor do que aquilo que eu própria estava à espera. Com tudo isto, pude refletir e retirar desta aula que não podemos pré-conceber ou tentar controlar o ritmo de aprendizagem, pois os alunos são muito imprevisíveis e é necessário ter a destreza para continuar quando algo imprevisto acontece. O ideal será ter sempre algo mais preparado para a aula (uma espécie de atividade extra). No global, os alunos mostraram-se bastante motivados e participativos na elaboração das atividades, com a exceção de um aluno que, por mau comportamento (continuado) e desrespeito pelas regras de sala de aula, foi mandado para junto da diretora de turma. A atividade desta aula indicou que estes alunos gostam de música, só não querem estar sentados (em modo estático) para a entender, precisam de a experimentar e viver. Pude retirar esta conclusão porque existiram vários alunos que, em aulas anteriores, nunca demonstraram interesse em nenhuma atividade e que nunca queriam participar em nada e, nesta aula, fizeram precisamente o contrário. Não apenas participaram ativamente, como contribuíram para a sua aprendizagem e de todo o grupo/turma.

#### 4.4.2. Atividade “J’click”

A aula de responsabilização do dia 16-01-2018<sup>24</sup> teve como estratégia de aprendizagem dos conteúdos propostos a utilização do *software* ‘‘J’click’’<sup>25</sup>. A ideia foi motivar os alunos para a temática a abordar: instrumentos da orquestra sinfónica e as suas características. Assim, foram criadas atividades<sup>26</sup> digitais que tinham como objetivo os alunos conseguirem referir aspetos relativos à orquestra sinfónica, suas famílias instrumentais, etc. O principal objetivo seria que os alunos chegassem ao final da aula e conseguissem entender que, apesar da matéria parecer não ser, à partida, da sua preferência, poderia tornar-se interessante, dependendo da maneira como a mesma fosse apresentada e trabalhada.

À semelhança do ocorrido na atividade apresentada no ponto anterior, com recurso à narrativa, os alunos foram convidados a desenvolver a seguinte tarefa: “Conta, nesta carta aos teus pais, como correu a tua aula de Educação Musical. Diz-lhes o que mais gostaste, o que menos gostaste, o que gostavas de fazer nas próximas aulas, etc.”. A principal ideia era poder perceber se era possível cativar os alunos para conteúdos que, à partida, não pareciam ser tão estimulantes e também perceber se as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) poderiam estimular e beneficiar o ensino/aprendizagem e, assim, ajudar na abordagem dos conteúdos programáticos.

Como anteriormente, a análise dos dados foi desenvolvida através do *software QDA Miner Lite*. Nesse sentido, foram criadas categorias em conformidade com as respostas que os alunos apresentaram. Para a análise de dados, importa salientar, de novo, que esta recorre à técnica de análise de conteúdo, sendo que “Cases” significa o número de casos, em cada uma das categorias, ou seja, cada aluno é um “Case”, sendo o “Count” o número de vezes que a categoria/palavra/expressão foi referida. A última coluna apresentada nas tabelas refere-se às percentagens daí resultantes. Nesta aula compareceram 20, dos 21 alunos que pertencem à turma, ou seja N= 20.

---

<sup>24</sup> Planificação no anexo 4. pp. 101.

<sup>25</sup> Este *software* permite a criação de recursos digitais, tais como jogos didáticos interativos, *quizzes*, etc.

<sup>26</sup> Nos anexos 5. pp. 104: estarão disponíveis alguns exemplos dos exercícios elaborados.

**Tabela 7:** Análise de dados: Aula de 16/01/2018

	Count	Cases	% Cases
Sobre a aula de Educação Musical			
1 - "Indicaram que gostaram da aula"	21	19	95,0%
2 - "Referiram o que não gostaram"	7	7	35,0%
3 - "Referiram que gostam de cantar"	1	1	5,0%
4 - "Referiram que gostam de realizar atividades instrumentais"	1	1	5,0%
5 - "Indicaram atividades futuras"	12	12	60,0%
6 - "Referiram conceitos aprendidos na aula"	13	12	60,0%
7 - "Referiram que não gostaram da aula"	1	1	5,0%

Podemos observar, na tabela 7, que 19 alunos (95%), referiram 21 vezes (alunos com mais do que uma referência) que gostaram da aula, utilizando para tal afirmações como: “Queridos pais, esta aula foi magnífica (...)”, ou “Esta aula foi muito divertida (...)”. Também podemos verificar que 7 alunos (35%), referiram coisas que não gostaram na aula, tais como: “(...) o que não gostei muito foi a parte do fim, ouvir a orquestra(...)”, ou “(...) o que menos gostei foi de fazer o jogo da memória (...)”. Quando observamos o ponto 3 (referiram que gostam de cantar) e o ponto 4 (referiram que gostam de realizar atividades instrumentais) é de salientar que foi o mesmo aluno que respondeu em ambas as categorias (5%) dizendo “(...) gosto de cantar e tocar.”. Continuando a análise, 12 alunos (60%), referiram o que gostariam de fazer em atividades futuras, como por exemplo, “(...) o que gostava de fazer nas próximas aulas era de fazer mais exercícios.”, ou “(...) nas próximas aulas queria muito aprender a tocar bateria e a usar o xilofone”. Também deve referir-se que 12 alunos (60%), referiram 13 vezes os conceitos que foram abordados durante a aula. São exemplos: “(...) aprendemos as orquestras, as famílias dos instrumentos, ouvimos o som de cada instrumento (...)” ou “(...) estivemos a falar sobre as orquestras, o que era um maestro e os sons dos instrumentos musicais. (...)”. Por fim, só 1 aluno (5%), referiu que não gostou da aula, dizendo “Não gostei muito desta aula, porque a professora fez atividades pelas quais não mostrei muito interesse”.

Para complementar, à semelhança do ocorrido anteriormente, partilho a minha reflexão pessoal de aula: A aula correu conforme planificado. Os alunos mostraram bastante interesse pelo facto de lhes ter trazido uma abordagem diferente, baseada nas TIC, mais precisamente no programa “*J’click*”. Os alunos estiveram bastante interessados e participativos, até os alunos que, por norma, são mais distraídos e barulhentos estiveram empenhados, interessados e com vontade de participar. Existiu um momento em que os alunos fizeram mais barulho, mas penso ser normal, pois deveu-se à “excitação” que a

atividade provocou, mas foi fácil controlá-los. Uma das coisas que mais me marcou nesta aula foi o facto de um dos alunos com NEE, que tem por hábito não querer participar, ter-se mostrado bastante interessado, com vontade e iniciativa para participar em todas as atividades, sem que lhe tenha sido solicitado. Nas “cartas” que lhes pedi para escreverem aos pais, para que eu pudesse ter a noção daquilo que eles achavam da aula, todos afirmaram ter gostado da aula, à exceção de um aluno. Este facto e as contínuas atitudes desajustadas deste aluno levaram-me a pensar e a refletir que, por mais que se mostre interessado e por mais que eu me esforce, ele tendia sempre a ser “do contra” e não ser capaz de assumir que alguma coisa o agradava, mesmo que as suas atitudes demonstrassem isso mesmo. Os restantes alunos disseram que gostavam de repetir atividades como esta, ainda que a matéria tenha sido um “pouco aborrecida”. Outro ponto positivo que destaco desta aula é que, mesmo os alunos não gostando da matéria lecionada, mostraram interesse pela forma como foi dada e pareceram adquirir conhecimentos. Ou seja, isto responde àquilo que era o meu principal objetivo para a aula, demonstrar que com recurso às TIC, uma matéria que pode não despertar interesse nos alunos pode ser trabalhada de forma interessante e apelativa, pelo que ferramentas como estas são essenciais no dia a dia do docente. Por fim, devo destacar que, em conversa final, o professor Cooperante me transmitiu que, se fosse ele, não teria dado a aula desta forma, que gosta de um ensino mais teórico. Referiu que eu podia ter feito alguma coisa do género daquilo que fiz, mas que primeiro deveria passar pela teoria. Isto é algo que eu, obviamente, respeito, mas não concordo, porque a reação dos alunos e aquilo que eles demonstraram ter assimilado (algo que notei não acontecer em aulas mais teóricas lecionadas anteriormente), justifica amplamente o facto de eu ter utilizado esta estratégia/recurso.

#### 4.4.3. Atividade “Belle Mama”

Para a aula de responsabilização do dia 30-01-2018, foi planejada e desenvolvida a aprendizagem da peça/canção “Belle Mama”<sup>27</sup>, recorrendo, para tal, à abordagem *Orff-Schulwerk*, à semelhança de uma das aulas anteriores, na qual se desenvolveu a canção “The Lion Sleeps Tonight”. Partindo da mesma abordagem, esta atividade teve também como objetivo que os alunos se expressassem quanto à importância da utilização do corpo na disciplina de EM. Neste sentido, a aprendizagem da peça começou pela introdução do ritmo da canção, utilizando para tal, ritmos corporais, seguindo-se a inclusão da letra da peça/canção, acabando com a introdução e entoação da melodia. Esta aprendizagem foi feita, também ela, através do método de imitação – professor/aluno.

Quanto à recolha de dados, os alunos desenvolveram, no final da aula, a seguinte tarefa escrita: “Conta à tua professora, como correu a tua aula de Educação Musical. Diz-lhe o que mais gostaste, o que menos gostaste, o que gostavas de fazer nas próximas aulas, etc.”

Como anteriormente, a análise dos dados foi desenvolvida através do *software QDA Miner Lite*. Nesse sentido, foram criadas categorias em conformidade com as respostas que os alunos apresentaram. A análise e apresentação de dados mantêm os procedimentos explicados anteriormente, sendo que, na presente aula, estiveram presentes os 21 alunos da turma, ou seja N= 21.

**Tabela 8:** Análise dos dados: Aula: 30/01/2018

	Count	Cases	% Cases
Sobre a Aula de Educação			
1 - "Referiram que gostaram da aula"	16	14	66,7%
2 - "Referiram/valorizaram a utilização da voz/canto"	11	10	47,6%
3 - "Indicaram atividades futuras"	6	6	28,6%
4 - "Referiram conceitos aprendidos na aula"	11	11	52,4%
5 - "Referiram/valorizam a utilização do corpo"	4	4	19,0%
6 -"Referiram o que não gostaram durante a aula"	5	5	23,8%

Analisando os dados constantes na tabela8, podemos ver que em 14 casos (66,7%), os alunos referiram 16 vezes que tinham gostado aula (existiram alunos que referiram mais do que uma vez). Para tal utilizaram afirmações como “(...) Foi divertida, eu gostei (...)” ou “Olá professora, nesta aula diverti-me muito (...)”. De seguida, vemos que em

<sup>27</sup>Planificação no anexo 6. pp.106.

10 casos (47,6%), os alunos referiram 11 vezes a valorização da utilização da voz durante a aula (um aluno fez referência a esta categoria duas vezes). Para esta categoria, destacam-se frases como "Eu na aula de música gostei de cantar e de fazer a rodinha (...)" ou "Nós hoje cantámos uma música, a bater o tempo e a dar passos para trás, para a frente e para os lados (...)". À semelhança do que aconteceu na atividade anterior, os alunos voltaram a referir inúmeras vezes as atividades vocais realizadas durante a aula, o que me leva a crer, através das suas afirmações, que este é um ponto marcante para eles no decorrer da aula e que a maioria da turma gosta de cantar. Continuando a análise de dados, podemos observar que em 11 casos (52,4%), (mais de metade dos inquiridos) os alunos referiram os conceitos abordados na aula, utilizando expressões como: "Nesta aula fizemos mais um exercício em *cânon* em que se canta uma melodia e cada parte entra desfasada no tempo (...)" ou "(...) fizemos uma atividade chamada *cânon* (...)". Estas afirmações parecem indicar que, à semelhança do que aconteceu em aulas anteriores, os alunos entendem e assimilam melhor os conceitos experienciando-os e vivenciando-os. Por outro lado, podemos observar que somente 4 alunos (19%), referiram a utilização do corpo durante a aula, pelo que parece que os alunos não consideram, ou não têm consciência, que o corpo é importante para a prática da disciplina de EM, ainda que, retomando palavras referidas por um dos alunos, o corpo tenha estado muito presente na atividade: "Nós hoje cantámos uma música, a bater o tempo e a dar passos para trás, para a frente e para os lados (...)".

Por fim, 5 alunos (23,8%), referiram o que não tinham gostado durante a aula, focando aspetos teóricos. São disso exemplo as expressões: "(...) O que não gostei assim muito foi de dizer as notas (...)" ou "(...) mas não gostei quando lemos uma pauta (...)". É de salientar que os alunos que referiram algo que não tinham gostado se referiram à leitura musical com recurso à notação musical convencional. Com base nos dados apresentados, posso concluir, e atrevo-me a dizer que esta turma parece ter uma ideia da disciplina de EM mais centrada na teoria. Isto tem ligação com as práticas a que estavam habituados dentro da sala de aula. Hoje, mais que nunca, baseando a minha opinião em autores previamente referidos (Cardoso et al., 2014; Cunha, 2013; Cunha, et al., 2015; Mota, 2011; Nassif & Schroeder, 2017, entre outros) é necessário mudar o pensamento e as práticas pedagógicas e, assim, fortalecer a EM como uma disciplina de carácter prático. É necessário criar espaços para novas e ativas abordagens e métodos de aprendizagem, para além daqueles a que a grande maioria dos professores (e, por conseguinte, dos alunos) está habituada. Por isso mesmo, mais uma vez, relembro a

importância de uma formação docente permanente, criando abertura e espaço para novas possibilidades e desafios.

Para finalizar esta análise, para além dos dados apresentados, sua análise e ilações, penso ser importante partilhar a minha reflexão pessoal, desenvolvida após a lecionação da aula. Assim: A aula correu conforme planificado. Os alunos, mais uma vez, mostraram-se bastante motivados e participativos com a atividade proposta. Existiram alguns momentos em que os alunos revelaram algum “aborrecimento”. Após reflexão, este será um ponto a melhorar nas minhas intervenções futuras. Na verdade, após a reflexão com o Professor Supervisor, que sugeriu uma leitura diferente da partitura, de forma a que os alunos estivessem sempre motivados, pude perceber a importância Professor Supervisor, que enquanto assistia à minha aula, pôde ensinar-me, através da sua experiência, como melhorar situações concretas de ensino-aprendizagem.

Quero ainda salientar que, nesta aula, o aluno que é por norma mais “problemático”, tendendo sempre a não gostar das atividades propostas, esteve empenhado na aula e, no fim, referiu na sua “carta”: “Eu adorei a aula (...)”. Considero este aspecto muito positivo e revelador de que as práticas implementadas forma benéficas para todos (e para cada um dos) os alunos da turma.

Em suma, notei que os alunos começaram, cada vez mais, a interiorizar alguns conceitos que até então nunca tinham experienciado, tais como a pulsação. Os alunos, de forma geral, nas cartas reflexivas que realizaram, referiram que gostavam de continuar a realizar atividades como esta. Algo que achei muito relevante nesta aula foi o facto de os alunos terem sabido explicar, sem hesitação, o que era o *cânon*, sendo que este conceito foi abordado pela prática musical, ao invés de apresentado unicamente de forma teórica. Com isto, cada vez mais, acho que a abordagem *Orff-Schulwerk*, bem como outras pedagogias musicais ativas, é importante na EM, pois revela aos alunos que todos são capazes de fazer música, de a entender pela prática, sem terem de passar primeiro pela parte teórica, por vezes considerada tão pouco motivadora. Esta forma de trabalhar desenvolve o gosto pela música e motiva os alunos para a aprendizagem. Terminando destacando algo que me parece muito interessante: esta turma não estava habituada a cantar, à medida que fui trabalhando o canto nas aulas, muitos dos alunos começaram a gostar (e isso pode ser observado no gráfico) e agora pedem-me, constantemente, para cantar. Por isso, considero este aspeto como ponto forte, sempre em evolução ao longo da minha PES.

#### 4.4.4. Questionário Final

No final do meu estágio do 5.º ano, foi aplicado um questionário<sup>28</sup> aos alunos, que continha 4 questões. Este questionário tinha como principais objetivos: 1) Averiguar qual, ou quais a(s) atividade(s) que os alunos gostaram mais de desenvolver durante o meu percurso na disciplina; 2) Averiguar se tive alguma influência naquilo que se tornou a disciplina de EM para eles; 3) Averiguar se as atividades que realizaram ao longo das aulas tiveram influência (positiva) no desenvolvimento do gosto pela música, em geral, e pela disciplina de EM, em particular.

Como anteriormente, a análise dos dados foi desenvolvida através do *software QDA Miner Lite*. Nesse sentido, foram criadas categorias em conformidade com as respostas que os alunos apresentaram. A apresentação e análise de dados desenvolveu-se como anteriormente referido. Na presente aula estiveram 20 alunos, dos 21 pertencentes à turma, N= 20.

**Tabela 9:** Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 5.º ano – 1.ª questão

	Count	Cases	% Cases
Das atividades realizadas ao longo das últimas aulas, qual ou quais a(s) que gostaste mais de realizar?			
1 - "Referiram o Musical de Natal"	3	3	15,0%
2 - "Referiram a obra musical Belle Mama"			
3 - "Referiram a obra musical Rei Leão"	3	3	15,0%
4 - "Referiram a atividade conduzir o amigo imaginário ao som de uma melodia"	3	3	15,0%
5 - "Referiram as atividades corporais realizadas"			
6 - "Indicaram as atividades vocais realizadas"	10	10	50,0%
7 - "Indicaram as atividades instrumentais realizadas"	4	4	20,0%
8 - "Referiram o jogo concebido no programa J'click"	4	4	20,0%
9 - "Indicaram o jogo do espelho"	1	1	5,0%
10 - "Indicaram que gostaram de todas as atividades"	1	1	5,0%
Porquê ?			
1 - "Referiram ser divertido"	8	8	40,0%
2 - "Referiram que aprenderam conceitos"	2	2	10,0%
3 - "Indicaram que foi por causa da Professora"	1	1	5,0%
4 - "Indicaram que foi interessante"	1	1	5,0%
5 - "Referiram que descobriram novas coisas"	1	1	5,0%
6 - "Indicaram que gostaram da experiência"	2	2	10,0%

É de salientar que o questionário era anónimo, para que se pudesse obter de forma mais sincera a opinião dos alunos, contendo só a idade e o género. Sendo assim, quanto à primeira questão: “Das atividades realizadas ao longo das últimas aulas, qual ou quais a(s) atividade(s) que gostaste mais de realizar? Porquê?” podemos observar que, em 3 casos (15%), referiram que gostaram mais de realizar o ‘Musical de Natal’, que foi um

<sup>28</sup>Ver anexo 7. pp.113.

trabalho desenvolvido com a parceria do Professor Cooperante, para os alunos puderem fazer uma pequena apresentação para os colegas na festa de natal da instituição<sup>29</sup>. Podemos também observar que nenhum aluno referiu a peça “*Belle Mama*”. Em 3 casos (15%) referiram que gostaram mais de realizar a obra musical “*Rei Leão*”. Também em 3 casos, foi referido que gostaram mais de realizar a atividade de conduzir o amigo imaginário ao som de uma melodia<sup>30</sup>. Deve evidenciar-se, também, que os alunos não mencionaram, de forma direta, as atividades corporais desenvolvidas em aulas, sendo que, o mesmo não acontece, quando observamos no gráfico os resultados referentes, às atividades vocais realizadas. Observamos que em 10 casos (metade dos inquiridos) (50%), foram referidas as atividades vocais abordadas em aula, obtendo respostas como: “Foi de fazer o *cânon* (...)”, ou “Gostei da atividade *cânon* (...)”.

Continuando a análise, observamos que em 4 casos (20%), os alunos referiram as atividades instrumentais, sendo exemplo: “Gostei mais foi de tocar xilofone (...)”. De seguida, notamos que também em 4 casos foi referido o jogo concebido no *software J’click*. Um aluno respondeu 1 vez que gostou mais do jogo do espelho<sup>31</sup> e, por fim, um aluno indicou 1 vez que gostou de todas as atividades realizadas. Analisando a tabela, na sua totalidade, é notório que as atividades vocais/canto foram aquelas que os alunos mais gostaram de realizar durante as aulas. Isto é um dado muito significativo, porque a primeira impressão que estes alunos me deram, durante as minhas aulas de observação, é que não gostavam de cantar. O facto de metade da turma assumir, no final do meu estágio, que aquilo que mais gostou de fazer foram atividades ligadas a esta vertente da voz/canto, demonstra, a meu ver, que a minha presença nas aulas fez diferença, que as atividades que planifiquei e desenvolvi puderam modificar, não apenas as práticas, mas os gostos e interesses de alguns alunos.

Passando para a análise da questão “Porquê?”, podemos ver que em 8 casos (40%), responderam de forma ligada à questão da ludicidade/diversão das atividades: “(...) porque é divertido”, ou “(...) porque nos divertimos”. Também observamos que em 2

---

<sup>29</sup>Ver anexo 8. pp. 114: A melodia da peça “Musical de Natal”foi retirada do manual *100% Música* (p.31), sofrendo pequenas alterações rítmicas. Foi inserida uma letra composta pelos alunos e um arranjo de xilofone, composto pela professora estagiária (ambos no referido anexo).

<sup>30</sup>Atividade de audição musical ativa, recorrendo à exploração espacial/movimento e ao trabalho de confiança entre pares, realizada antes da peça musical “*Belle Mama*”.

<sup>31</sup>Atividade de audição musical ativa, recorrendo à exploração espacial/movimento criativo, realizada antes da peça musical “*Belle Mama*”.

casos (10%), os alunos referiram que aprenderam conceitos inerentes à EM: “(...) comecei a perceber o que era música”. Um aluno indicou (5%) que era por causa da professora dizendo “(...) porque a professora era simpática”. Num caso, foi referido que foi por ser interessante, tendo também sido referido 1 vez a descoberta de coisas novas e, em 2 casos (10%), os alunos referiram que gostaram da experiência.

Tendo em conta os dados apresentados anteriormente, posso deduzir que de todas as atividades elaboradas durante o meu estágio no 5.º ano, aquilo que mais motivou os alunos para a prática da disciplina, foram atividades onde o canto/voz estiveram muito presentes, sendo que a maioria referiu ser divertido aprender assim. De facto, face aos dados apresentados, complementados com a observação direta e com conversas diárias com os alunos, pude observar a mudança de atitude em relação à disciplina de EM. No início não estavam motivados, era uma turma que estava habituada a chegar à sala de aula, a sentar-se, a fazer ruído e a desenvolver as atividades propostas se assim o entendessem. Com a minha presença isso foi algo que se foi modificando, até os alunos que, por norma, eram mais destabilizadores, no final do meu estágio demonstraram melhorias atitudinais, entusiasmo e gosto pela prática da disciplina de EM. No meu ponto de vista, esta questão da motivação deveu-se, em muito, ao recurso à abordagem *Orff-Schulwerk*. Consegui, com atividades baseadas nesta abordagem, cativar os alunos para práticas como o canto, talvez porque, tal como referem Cunha et al., (2015:43), “(...) a OS favorece a vivência da música (...)”. De facto, penso que o recurso a esta abordagem permitiu que os alunos pudessem experimentar e fazer música. Através das várias atividades apresentadas, os alunos tiveram contato com conteúdos que nunca antes tinham tido oportunidade de vivenciar/experimentar, como foi o caso da pulsação. Foi importante a utilização desta abordagem, porque a sua aplicabilidade permitiu que os alunos percebessem que a disciplina de EM é para todos e está ao alcance de qualquer um, pois não se pretende que saiam das aulas grandes virtuosos, mas que cada um contribua positivamente para a prática musical (Cunha, 2013, Goulart, 2000). No que respeita à segunda questão: “Qual ou quais a(s) atividade(s) que gostarias de repetir?”.

Tabela 10: Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 5.º ano – 2.ª questão

	Count	Cases	% Cases
Qual ou quais a(s) que gostarias de repetir?			
1 - "Referiram o Musical"	2	2	10,0%
2 - "Referiram a obra Belle Mama"			
3 - "Referiram a obra Rei Leão"	1	1	5,0%
4 - "Indicaram o programa J'click"	5	5	25,0%
5 - "Referiram a atividade de conduzir o amigo imaginário"	5	5	25,0%
6 - "Indicaram que gostavam de voltar a cantar"	11	11	55,0%
7 - "Indicaram que gostavam de voltar a tocar nos instrumentos"	1	1	5,0%
8 - "Indicaram que gostavam de realizar atividades com movimento"	1	1	5,0%
9 - "Referiram que gostavam de repetir todas as atividades"	2	2	10,0%
10 - "Indicaram que gostavam de repetir o jogo do espelho"	3	3	15,0%

Podemos observar na tabela 10, em 2 casos (10%), os alunos referiram que voltariam a repetir o “*Musical de Natal*”. Nenhum aluno referiu que repetiria a peça/canção “*Belle Mama*”. Um aluno referiu (5%) que voltaria a repetir a obra “*Rei Leão*”. Em 5 casos (25%) dos alunos, disseram que voltariam a repetir as atividades referentes ao programa *J’click*. Também em 5 casos, os alunos referiram que gostariam de repetir a atividade de conduzir o amigo imaginário. Em 11 casos (mais de metade dos inquiridos – 55%), responderam que gostariam de repetir as atividades onde cantavam, tendo sido referido “*O cânon (...)*” em quase todas as respostas dos alunos. Estes dados reforçam a ilação de que os alunos passaram a gostar de cantar, podendo indicar também que, antes da minha presença nas aulas, o poderiam fazer de forma menos motivadora e produtiva.

Concluindo análise de dados relativos à segunda questão, um aluno (5%) referiu que gostaria de voltar a tocar instrumentos de sala de aula. Também um aluno referiu que gostaria de voltar a realizar atividades com movimento. Em 2 casos (10%) os alunos referiram que gostariam de repetir todas as atividades realizadas e, em 3 casos (15%) os alunos indicaram que gostariam de repetir o “jogo do espelho”.

Face aos dados apresentados, posso deduzir, uma vez mais, que, na atualidade, os professores devem arranjar inúmeras formas de conseguir cativar os alunos, quer seja através de abordagens pedagógicas diversificadas, quer pelo recurso às TIC, através da utilização de *softwares* diversificados, fazendo a ligação aos gostos e interesses dos alunos, tornando as aulas mais apelativas e produtivas. No caso específico desta turma, como referi, a abordagem pedagógico-musical mais utilizada foi a abordagem OS. A sua escolha deveu-se, em parte, ao facto de, acordo com Cunha, et al., (2015), “existirem na sua aplicabilidade, uma adaptabilidade e flexibilidade constante”, ou seja, quando se opta por esta abordagem, não é por ela pressupor uma rigidez metódica, é

uma abordagem que indica pontos de partida, ideias pedagógico-musicais, dado não existir apenas uma forma de trabalhar pedagogicamente a música. Um dos aspetos positivos do recurso a esta abordagem é o facto de poder (e dever) adaptar-se em função do contexto. Nesse sentido, aprofundando a análise dos dados apresentados, é visível, em ambas as tabelas, que quando se opta por mudar a estratégia de ensino/aprendizagem, pode alterar-se o envolvimento dos alunos e, assim, a sua aprendizagem e opinião referente a alguns conteúdos /conceitos. Vejamos, nas tabelas apresentadas, é visível que a grande maioria da turma referiu, diversas vezes, as atividades vocais. Este é um facto curioso e, se me é permitido, uma “vitória” alcançada no meu estágio, pois, como já referi anteriormente, a turma não gostava de cantar e tinha alguma relutância em fazê-lo. No entanto, através das diversas atividades realizadas em sala de aula, penso ter conseguido modificar as práticas e, de acordo com a opinião da grande maioria da turma, o gosto pelo canto, dado estes terem referido (maioritariamente) que gostariam de voltar a cantar.

Para além disto, escolhi trabalhar desta forma porque, ao longo das minhas aulas de observação (4 aulas), notei que existiam, nesta turma, algumas questões que considero negativas em EM, tanto ao nível da prática musical, como do próprio gosto pela música. Exemplo disso era o facto de a grande maioria dos alunos não conseguir sentir e marcar a pulsação, não saber explicar (pela prática) o que era, por exemplo, uma mínima ou uma semínima. Ainda mais grave, pude notar que eles não gostavam da disciplina de EM, não tinham prazer naquilo que faziam e aprendiam. Consegui notar isso através das suas atitudes e reações, como o suspirar, o “revirar de olhos”, etc. No sentido de minimizar estes problemas, decidi trabalhar com base na referida abordagem OS, a qual compreende atividades lúdicas que, sendo apelativas e divertidas, dão algum prazer aos alunos, sempre com o intuito de primeiro fazer-se e vivenciar-se a música para que, mais tarde, se abordem aspetos mais teóricos, como a leitura e a escrita musical, ou seja, primeiro a prática e depois a teoria (Goulart, 2000). Recorrendo novamente às tabelas anteriormente apresentadas, ousou afirmar que no final do meu estágio, os alunos tinham prazer em fazer música e em estar nas aulas da disciplina de EM.

Passando para a análise da terceira questão: “Achas importante realizar este tipo de atividades nas aulas de Educação Musical? Porquê?”.

**Tabela 11:** Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 5.º ano – 3.ª questão

	Count	Cases	% Cases
Achas que é importante realizar este tipo de atividades nas aulas de Educação Musical?			
• 1 - "Sim"	20	20	100,0%
• 2 - "Não"	1	1	5,0%
Porquê?			
• 1 - "Referiram porque aprenderam"	12	12	60,0%
• 2 - "Referiram porque aprenderam mais sobre a disciplina de Educação Musical"	1	1	5,0%
• 3 - "Referiram porque ficaram mais atentos"	1	1	5,0%
• 4 - "Referiram que era mais divertido aprender"	3	3	15,0%
• 5 - "Referiram que, agora, sentem a música"	1	1	5,0%
• 6 - "Indicaram que não gostam destas atividades"	1	1	5,0%
• 7 - "Indicaram que era importante"	1	1	5,0%

Nesta questão, a grande maioria da turma achou ser importante a realização destas atividades nas aulas de EM, sendo que, curiosamente, um aluno referiu, simultaneamente, a afirmação e a negação: “Por um lado acho que não, porque há pessoas que detestam música e não querem aprender, mas por outro lado sim, porque acho que se tocar um instrumento que goste não o quero largar”. Analisando estes dados, podemos verificar que 12 casos (60%), referiram a aprendizagem, dando respostas como “Sim. Porque aprendemos muita coisa sobre música”, ou “Sim, porque até ficámos a aprender”. Destaque para os 3 casos (15%) que referiram ser mais divertido aprender. Também podemos verificar que 1 aluno respondeu que ficou a aprender mais sobre a disciplina de EM, afirmando: “Sim, para nós ficarmos a saber mais sobre a Educação Musical”. Registou-se ainda um aluno que se referiu à atenção da turma, respondendo: “Sim, porque ficamos mais espertos e atentos (...)”. Deve ainda salientar-se um aluno que referiu que agora sentia a música, afirmando: “Sim, porque faz-nos sentir o que é a música”.

Tendo presente os dados apresentados, posso deduzir que os alunos acharam, na sua maioria, a realização deste tipo de atividades muito importante, dado revelaram aprender os conteúdos propostos para cada aula. De facto, a utilização da abordagem OS proporciona, aos alunos, uma maior ligação com a prática musical e, conseqüentemente, com o seu desenvolvimento musical, até, de acordo com Gonçalves, (2011), a OS tem como objetivos fundamentais o desenvolvimento da prática e do pensamento musical. Assim considero ter acontecido no decurso das minhas aulas, uma vez que, através da prática musical, os alunos foram descobrindo e aprendendo conceitos teóricos que estavam presentes em cada sessão.

Por fim, passemos à análise da última questão do questionário: “Como serias se fosses Professor de Educação Musical?”.

**Tabela 12:** Análise de dados referentes ao questionário aplicado no 5.º ano – 4.ª questão

	Count	Cases	% Cases
Como serias se fosses professor de Educação Musical			
1 - "Referiram ser bom professor"	3	3	15,0%
2 - "Referiram que deixavam tocar todos os instrumentos existentes na escola"	7	7	35,0%
3 - "Referiram que seriam exigentes"	3	3	15,0%
4 - "Referiram que iam ser bons a ensinar música"	1	1	5,0%
5 - "Indicaram que seriam como a professora estagiária"	4	4	20,0%
6 - "Referiram que iriam deixar ver filmes"	2	2	10,0%
7 - "Referiram que deixavam os alunos fazerem o que quisessem"	1	1	5,0%
8 - "Indicaram que seriam simpáticos"	1	1	5,0%
9 - "Referiram que teriam alegria em fazer música"	1	1	5,0%

Ao analisarmos a tabela 12, podemos verificar que em 3 casos (15%), foi referido que seriam bons professores, afirmando: “Eu seria muito bom professor”, ainda que não tenha ficado clara a sua definição de “bom professor”. Em 7 casos (35%), foi referido que deixariam os alunos tocar em todos os instrumentos existentes na sala de aula: “Eu deixava os meus alunos tocar todos os instrumentos (...)”, ou, “Porque deixaria os alunos tocar todos os instrumentos (...)”, tendo sido esta a categoria mais evidenciada. Em 3 casos (15%), os alunos referiram que seriam exigentes. Em 2 casos (10%), os alunos referiram que deixariam os alunos verem filmes. Um caso referiu que deixaria os alunos fazerem o que quisessem. Também 1 aluno referiu que seria simpático e, 1 outro, que teria alegria em fazer música, afirmando: “(...) gostaria de transmitir a alegria de tocar música (...)”. Considero que este depoimento tem particular interesse, por nele estar inscrita a esfera emocional, muitas vezes ignorada em contexto educativo e, como focado anteriormente, tão importante ao desenvolvimento integral da pessoa humana. Em 4 casos (20%), foi referido que seriam como a professora estagiária, afirmando: “Para ser sincera eu seria como a professora Flávia, pois ela é um bom exemplo e a melhor professora que já tive”, ou “Eu seria como a minha professora porque eu admiro muito o seu talento e a sua dedicação”. Respostas como estas levam-me a crer que o meu trabalho teve algum efeito nestes alunos, pois se não tivesse tido algum impacto naquela que é, agora, a sua visão sobre a disciplina, julgo que nunca teriam dado respostas deste género no questionário. Penso que é muito gratificante para um professor perceber que alguns alunos o têm como exemplo.

Mestre não é aquele que aprendeu a ensinar, mas aquele que ensina a aprender.  
(Marcelo Soriano)

Analisando o questionário na sua totalidade, penso fazer sentido concluir com a partilha da minha reflexão global de estágio no 5.º ano. Assim, assumo que esta foi, de facto, uma experiência muito enriquecedora. No global, considero que o estágio do 5.º ano transformou a minha maneira de ver e sentir as práticas pedagógicas, ajudando-me a perceber que ser professor acarreta, por si só, um aglomerado de desafios, não só aqueles que inúmeros teóricos referenciam, mas também aqueles com que nos deparamos na sala de aula. No meu caso concreto, encontrei alguns desafios que procurei sempre superar, tais como o medo de estar “exposta” perante uma turma, que era algo a que não estava habituada e me causava algum receio. Aliás, entendo ser meu dever partilhar a minha primeira experiência, que julgo ficará marcada para sempre: Na minha primeira aula de responsabilização, estava imensamente nervosa e, no final da aula, saí de “lágrimas nos olhos”, pois tinha sido a minha primeira experiência, não só a lecionar, mas também a ter controlo e responsabilidade sobre uma turma. Este aspeto do controlo deixou-me muito assustada, porque na minha primeira aula foi um aspeto que falhou. Não consegui controlar os alunos. Isto foi algo que, após diversas reflexões, conversas e conselhos, quer com/do Professor Cooperante, quer com/do Professor Supervisor, fui modificando de forma construtiva e progressiva, tendo, no final do estágio, conseguido “controlar” a turma e, paralelamente, conquistar o respeito dos alunos. Para além destes, e de outros objetivos alcançados com sucesso, tenho consciência que existem sempre coisas a melhorar, não só no meu estágio, como na minha vida profissional futura. O meu estágio, nesta turma, demonstrou-me que cada aluno e cada turma é algo único e diferente, com características específicas e, por isso, sempre desafiante. Não podemos olhar para um aluno e julgar que todos são como ele, todos são diferentes. É necessário, por isso, conseguir arranjar formas de cativar o maior número possível de alunos (todos e cada um). Quando cheguei ao contexto de sala de aula, durante as minhas aulas de observação, que considero muito importantes, pude analisar que esta turma tinha alguns problemas. Por exemplo, os alunos com NEE não participavam nas atividades propostas. Também isto foi algo que mudou com a minha intervenção e posso dizer que, no final do meu estágio, um destes alunos era dos que mais participava nas atividades. Como referi anteriormente, também pude constatar que não tinham noção de pulsação, porque estavam habituados a estar sentados a ouvir, a responder quando lhes era solicitado e pouco mais. Por isso mesmo, quando lhes pedi que marcassem a pulsação, recorrendo ao corpo, acharam muito estranho e ficaram um pouco reticentes, mas, com o decorrer das aulas, já eram os próprios alunos a pedirem-

me para fazê-lo. Esta também era uma turma com elevado défice de atenção, concentração e expressividade. Penso, humildemente, que estes três pontos evoluíram positivamente com a minha intervenção, na quase totalidade da turma. Considero que a minha presença na vida escolar destes alunos fez muita diferença. Esta minha noção ganha força com a declaração de um aluno, ouvida na última aula do meu estágio no 5.º ano: “ficámos a compreender melhor a matéria, porque a maneira como era dada antes era confusa”. São afirmações como esta que me levam a crer que podemos fazer a diferença enquanto professores. Que não nos podemos cingir ao que nos é cómodo, temos sim de procurar, todos os dias, sermos melhor profissionais, capazes de cativar alunos que, à partida, nos parecem “um caso perdido”, como, aliás, aconteceu comigo: tinha dois alunos que eram muito perturbadores, que não queriam participar na maioria das atividades. Sim, assumo que cometi muitas vezes o erro de os colocar fora da sala, para que não perturbassem o decorrer da aula. Ao fazer uma reflexão sobre aquilo que estaria a fazer menos bem nas minhas aulas, cheguei à conclusão que, se calhar, esse não era o caminho. Refleti, procurei informação, ouvi conselhos e comecei a dar a estes alunos um papel central nas atividades da aula, e eles mudaram drasticamente o seu comportamento, a sua atenção e envolvimento nas atividades. Com este episódio aprendi que, também no contexto pedagógico, não podemos ir pelo caminho mais fácil e devemos refletir e questionar, todos os dias, as nossas opções e ações. Para além de todos os desafios e pontos menos positivos encontrados em sala de aula, também encontrei muitas coisas boas nesta turma, como por exemplo o facto de, quando cativados e envolvidos, serem alunos muito participativos, muito empenhados, de serem muito curiosos e estarem sempre recetivos à aprendizagem.

Em suma, aprendi que todos os dias podemos aprender a ser melhores professores.

Enquanto ensino contínuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire, 2006)

## **4.5. Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem profissional no 6.º ano**

### **4.5.1. “Abordagem *Orff-Schulwerk*: do pensamento criativo à(s) prática(s) criativa(s) em Educação Musical”**

A ideia desta atividade nasceu de gostos e interesses dos alunos, obtidos através de uma reflexão desenvolvida, que, uma vez mais, recorreu à narrativa. Face aos resultados obtidos, foi delineada a atividade “Abordagem *Orff-Schulwerk* e o pensamento criativo em Educação Musical”. Esta atividade teve como principal objetivo possibilitar, aos alunos, o trabalho de conceitos/conteúdos através da criatividade, utilizando para tal os princípios pedagógicos da abordagem OS. Na verdade, este projeto<sup>32</sup> deu oportunidade aos alunos de criarem e experimentarem, em conformidade com o domínio “Criação e Experimentação” definido no CNEB<sup>33</sup>. De forma resumida, foi-lhes solicitado o desenvolvimento de uma tarefa que passava pela escolha (em grupo) de uma obra musical a gosto, para, de forma orientada e criativa, poderem proceder à criação de arranjos e acompanhamentos para a peça escolhida, incluindo a construção/recriação da letra dessa mesma obra musical, para posterior interpretação e apresentação à turma.

Importa referir que, como anteriormente, a análise dos dados obtidos foi desenvolvida através do *software QDA Miner Lite*. Nesse sentido, foram criadas categorias em conformidade com as respostas que os alunos apresentaram, sendo a análise similar às anteriormente referidas. Nesta atividade participaram os 21 alunos pertencentes à turma, N=21.

---

<sup>32</sup> Ver anexo 9: Planificações (primeira e segunda aula), pp. 116.

<sup>33</sup>Sigla de designará Currículo Nacional do Ensino Básico.

	Count	Cases	% Cases
" Reflexão do desenvolvimento da atividade realizada"			
• 1 - "Indicaram que tem corrido bem/estar a gostar"	15	15	71,4%
• 2 - "Indicaram que gostaram mais da elaboração da letra e a composição da música"	9	9	42,9%
• 3 - "Referiram ter gostado de trabalhar em grupo"	7	7	33,3%
• 4 - "Referiram que realizaram uma atividade diferente"	1	1	4,8%
• 5 - "Indicaram atividades futuras"	10	10	47,6%
• 6 - "Referiram ter gostado de construir a sua própria música"	5	5	23,8%
• 7 - "Indicaram a utilização do corpo"	1	1	4,8%
• 8 - "Indicaram ter trabalhado coisas novas"	2	2	9,5%
• 9 - "Indicaram os conceitos aprendidos em aula"	3	3	14,3%
• 10 - "Referiram o que menos gostaram na atividade"	3	3	14,3%
• 11 - "Indicaram a utilização de instrumentos"	4	4	19,0%
• 12 - "Referiram ter aprendido mais sobre música"	3	3	14,3%
• 13 - "Referiram que a atividade os inspirou musicalmente"	1	1	4,8%
• 14 - "Referiram ser divertido"	6	6	28,6%

Analisando a tabela 13, verificamos que em 15 casos (71%), foi indicado que a atividade desenvolvida correu bem e que os alunos gostaram da sua realização, utilizando afirmações como: “As última três aulas tem corrido bem (...)”, ou “estas últimas três aulas têm corrido bem e eu estou a gostar (...)”. Podemos também observar que em 9 casos (42,9%), os alunos indicaram que aquilo que mais gostaram foi da elaboração da letra e a composição da música: “O que mais gostei foi da atividade onde criávamos a nossa própria música (...)”, ou “ que eu mais gostei nas últimas aulas foi de fazer a letra (...)”. Em 7 casos (33,3%), os inquiridos referiram ter gostado de trabalhar em grupo afirmando: “O que eu gostei mais de fazer nas últimas três aulas foi a elaboração da canção com o grupo (...)”, ou “(...) tenho gostado da confiança dos professores em nos deixar trabalhar em grupo (...)”. É curioso existir um número considerável de alunos que refere o trabalho de grupo, visto que, no decorrer das aulas, existiram alguns momentos em que não pareciam ter presente o que significa trabalhar em grupo, suas regras, vantagens e desvantagens. Obviamente, abordei estas questões, no sentido de melhorar a atitude e postura dos alunos, no desenvolvimento de trabalho de grupo. Penso que algumas afirmações dos alunos indicam que o trabalho em grupo é algo a que não estavam muito habituados e, por isso, referem a questão da confiança. Continuado a análise, 1 aluno (4,8%), referiu que esta foi uma atividade diferente. Em 10 casos (47,6%), os alunos indicaram querer dar continuidade às atividades, afirmando: “(...) gostava de continuar a fazer este tipo de trabalho (...)”, ou “(...) gostava que nas próximas aulas continuássemos a fazer a música (...)”. É de salientar que, na grande maioria, os alunos referiram que gostariam de continuar a realizar a atividade. Observamos que 5 alunos (23,8%), referiram ter gostado de construir a sua própria música, destacando: “(...) o que tenho mais gostado é compor a nossa própria música

(...)" 2 alunos (9,5%), referiram a inovação, afirmando: "(...) fizemos uma coisa diferente que foi trabalhar em grupo (...)", enquanto que 3 alunos (14,3%), indicaram os conceitos aprendidos em aula, como é perceptível na afirmação seguinte: "(...) tenho aprendido as formas musicais (...)". Também 3 alunos (14,3%) indicaram que aquilo que menos gostaram de fazer durante a atividade foram tarefas de escrita e teoria musical: "(...) não gostei tanto quando escrevíamos as notas na pauta". Este tipo de afirmação reforça a ideia anteriormente focada de que os alunos gostam mais de fazer música (prática) do que a aprender os seus fundamentos teóricos (teoria). Estes dados fundamentam a forma como foi desenvolvida a atividade, o que, no geral foi transversal ao meu estágio e possibilitou que os alunos passassem da prática para a teoria, para que pudessem experimentar primeiro, para depois compreenderem conteúdos teóricos propostos em cada sessão. No ponto 11 da tabela, é perceptível que 4 alunos (19%), indicaram a utilização de instrumentos musicais no contexto de sala de aula: "Eu tenho gostado muito destas aulas porque tenho tocado guitarra (...)". Em 3 casos (14,3%), os alunos referiram ter aprendido mais sobre música "(...) aprendi mais coisas sobre música". No ponto 13 da tabela, observamos que 1 aluno referiu que a atividade o inspirou musicalmente, declarando: "(...) O que eu mais tenho gostado foi desta atividade, porque para além de me ter dado forças para gostar de ir às aulas inspirou-me para aprender piano (...)". Esta afirmação valida a ideia de que o meu papel como docente está a ser cumprido, pois este era um aluno que, inicialmente, demonstrava não gostar da disciplina e passava as aulas distraído, desinteressado e com comportamentos perturbadores. Com esta atividade, a sua postura mudou radicalmente. Este aluno ganhou gosto pela disciplina, patente na sua atitude e empenho pela atividade que estava a ser desenvolvida. O aluno em questão queria tocar piano, sendo que eu e o Professor Cooperante ensinamos-lhe, somente, onde se situavam as notas musicais no instrumento e o aluno, sozinho, conseguiu "tirar de ouvido" a melodia e o ritmo e transcreveu-a para a pauta musical<sup>34</sup>, chamando-me e dizendo: "- professora, tenho muito orgulho em mim, consegui fazer isto sozinho". Esta pequena conquista do aluno significa muito para ele, e imenso para mim. Com base nesta situação, refleti e reforcei a ideia de que, até os alunos que nos parecem menos motivados e sem vontade de aprender, podem ganhar gosto pela disciplina e, principalmente, pela música se lhes dermos oportunidades para

---

<sup>34</sup> Ver anexo 10: Partitura de peça "tirada de ouvido" pelo aluno. pp. 124.

tal. Na verdade, enquanto professores, é nosso dever repensarmos, todos os dias, em formas de cativar e envolver os alunos nas práticas pedagógicas.

Por fim, podemos observar que 6 alunos (28,6%) referiram que a atividade era divertida, assumindo: “As últimas três aulas tem sido muito divertidas (...)”.

Através dos dados obtidos, e da observação direta desenvolvida em contexto de sala de aula, posso deduzir que esta atividade cativou e envolveu muito os alunos. Inicialmente (durante as minhas aulas de observação), pude constatar que esta turma não tinha o hábito de trabalhar em grupo, eram muito conversadores, a maioria dos alunos não participava nas aulas, nem demonstrava interesse pelas atividades propostas. Com a realização deste projeto, os alunos mudaram a sua atitude perante as aulas e, obviamente, perante a disciplina de EM. Começaram a valorizar o trabalho em grupo, apesar de, em algumas aulas, ser preciso uma maior intervenção da minha parte, bem como do Professor Cooperante e, também por orientação e conselhos do Professor Supervisor, para recordar aos alunos algumas regras básicas de convivência em grupo/turma/sociedade. À parte disso, de dia para dia, os alunos melhoraram no trabalho de grupo, nas relações interpessoais e na entreatajuda, demonstrando que gostavam de ir para as aulas e aí aprender. Reforça esta ideia o facto da grande maioria dos alunos me questionar, todos os dias, com entusiasmo: “professora, vamos continuar a atividade?”. Na verdade, atrevo-me a dizer que a minha presença na disciplina de EM modificou a vida de alguns alunos. Como referido anteriormente, muitos deles passaram a ter gosto pela aprendizagem de um instrumento musical, pelo que considero que, de algum modo, “marquei a vida” destes alunos, tal como eles marcaram a minha.

Para finalizar esta análise, penso ser importante apresentar uma reflexão que complementa os dados apresentados e reforça algumas das ilações expostas. Assim, considero que, no global, as aulas correram muito bem e foram muito produtivas. Somente na primeira aula foi necessário que todos os alunos saíssem da sala e voltassem a entrar, para que se conseguisse manter a ordem dentro de sala de aula, dado não terem cumprido algumas das regras instituídas. De forma geral, os alunos conseguiram entender e aplicar os diversos conceitos/conteúdos abordados, tendo desenvolvido as competências previstas. É de salientar que, na segunda aula, existiu uma situação com a aluna de NEE. Dois elementos de um dos grupos que estava a trabalhar no exterior da sala de aula (devido ao pouco espaço existente no interior), começou a troçar da referida aluna, que pertencia ao outro grupo. Alertada por uma aluna desse mesmo grupo, foi necessário chamar os alunos à razão e fazê-los entender



que todos somos diferentes e todos temos direito a aprender. Pude notar, ao longo desta atividade, que existe um pouco de preconceito relativamente aos alunos de NEE, pois, em ambos os grupos, existiu relutância no seu envolvimento, sendo “colocados de parte”. Estas situações foram sendo ultrapassadas, visto que, tanto eu como o Professor Cooperante trabalhámos estes aspetos, passando a mensagem de que todos temos direito à participação nas atividades e à aprendizagem, sendo que ninguém é superior ou inferior. Para além desta situação pontual, resolvida ao longo do tempo, foi notório que os alunos gostaram de fazer, criar, e experimentar Música. A mensagem que me passaram foi de que queriam continuar a trabalhar desta forma, por terem percebido como se processa a “construção musical”. Na verdade, existiram momentos em que o envolvimento, interesse e participação foram tão elevados que levaram a alguma excitação, pelo que foi difícil conseguir manter as regras de sala de aula. Em suma, a atividade propiciou, quer aos alunos, quer a mim enquanto futura docente, resultados muito positivos, dos quais destaco a convivência e cooperação entre pares no desenvolvimento de atividades colaborativas grupais.

#### 4.5.2. Questionário Final

À semelhança do desenvolvido no final do estágio do 5.º ano, também no final do estágio de 6.º ano foi aplicado, aos alunos, um questionário<sup>35</sup> que continha quatro questões. O principal objetivo da aplicação deste questionário foi averiguar se as atividades elaboradas ao longo das aulas de EM e, de forma relacionada, se a abordagem pedagógico-musical selecionada (OS) tinha surtido algum efeito na motivação dos alunos para a disciplina de EM. Paralelamente, procurou também pesquisar se a minha presença (e ação pedagógica) teve alguma influência naquilo que se tornou a disciplina de EM para os alunos. É de referir que, mais uma vez, o questionário foi anónimo, para obter a opinião mais sincera possível dos alunos.

Como anteriormente, a análise dos dados foi desenvolvida através do *software QDA Miner Lite*. Nesse sentido, foram criadas categorias em conformidade com as respostas que os alunos apresentaram, tendo a categorização e análise de dados sido desenvolvida como referido anteriormente. Participaram neste inquérito os 21 alunos pertencentes à turma, N=21.

**Tabela 14:** Análise de dados - questionário final – 1.ª questão

	Count	Cases	% Cases
 Gostaste da atividade realizada ao longo das últimas aulas?			
• 1 - "Indicaram que sim"	21	21	100,0%
• 2 - "Indicaram que não"			
 Porquê?			
• 1 - "Indicaram ser divertido"	11	10	47,6%
• 2 - "Referiram ter aprendido mais"	1	1	4,8%
• 3 - "Referiram que a atividade os inspirou"	1	1	4,8%
• 4 - "Referiram que as aulas se tornaram uma diversão"	1	1	4,8%
• 5 - "Indicaram que trabalharam em grupo"	8	8	38,1%
• 6 - "Referiram a utilização de instrumentos musicais"	4	4	19,0%
• 7 - "Referiram a utilização da voz/canto"	3	3	14,3%
• 8 - "Referiram ter aprendido novas coisas"	4	3	14,3%
• 9 - "Indicaram que poderiam formar uma banda"	3	3	14,3%

No que respeita à primeira questão: “Gostaste da atividade realizada ao longo das últimas aulas? Porquê?”, podemos observar que 21 alunos (100%) assumiram ter gostado da atividade, o que indica a sua relevância e abrangência. Quanto à questão “Porquê?”, 10 casos (47,6%), indicaram 11 vezes que a atividade foi divertida, dando respostas como: “Gostei porque me diverti (...)”, ou “Sim, porque foi divertido”. Deve

---

<sup>35</sup> Ver anexo 11: Questionário aplicado ao 6.º ano. pp.125

destacar-se que 1 aluno (4,8%) referiu ter aprendido mais: “Gostei porque me diverti, trabalhei e aprendi ainda mais”. Também 1 aluno (4,8%) referiu que a atividade o inspirou: “(...) inspirou-me a aprender a tocar piano e fez das aulas de música uma diversão”. Este tipo de afirmações levou-me a perceber que alunos que, à partida, nos podem parecer pouco ou nada motivados, podem vir a surpreender-nos, com profundas mudanças de atitude, postura e envolvimento nas atividades. Assim, ousou deduzir que o meu desempenho docente foi amplamente positivo, visto que, de forma muito significativa, consegui reverter questões de profunda desmotivação, desinteresse e falta de gosto pela aprendizagem musical. Pelo exposto, considero que o trabalho do professor, sendo árduo e contínuo, é muito gratificante e deve procurar a diversificação de estratégias para conseguir cativar os seus alunos para as práticas (e aprendizagens) da disciplina de EM.

“O professor medíocre conta. O bom professor explica. O professor superior demonstra. O grande professor inspira.”

(William Arthur Ward)



Continuando a análise de dados, 1 aluno (4,8%) referiu que as aulas se tornaram mais lúdicas e divertidas, afirmando: “(...) a atividade fez das aulas de música uma diversão”. Podemos observar que 8 alunos (38,1%) indicaram a importância do trabalho de grupo: “(...) foi bom conviver com os meus colegas e professores (...)”, ou “(...) trabalhámos em grupo”. Talvez por terem tido a oportunidade de aprenderem a trabalhar em grupo, o tenham referido nas suas respostas. Avançando na análise, 4 alunos (19%) referiram a utilização de instrumentos musicais: “(...) porque toquei instrumentos que nunca tinha tocado”, ou “(...) porque estamos a aprender a tocar instrumentos (...)”. Também 3 alunos (14,3%) referiram a utilização da voz/canto durante a atividade: “(...) porque usamos instrumentos e cantamos para os nossos colegas e professores”, ou “(...) porque estive com as minhas amigas a cantar uma música”. Existiram 3 alunos (14,3%), que referiram ter aprendido coisas novas: “(...) porque se pode aprender coisas novas (...)”, ou “(...) a professora deu-nos oportunidades muito boas como por exemplo, trabalhar num programa de computador (...)”. Por fim, 3 alunos (14,3%) indicaram que puderam formar uma banda, afirmando: “(...) porque criámos uma banda (...)”, ou “(...) porque sentimos o que era uma banda de música (...)”.

Face aos dados apresentados, atrevo-me a afirmar, novamente, que a utilização da abordagem OS se revelou muito indicada para esta turma, pois permitiu aos alunos uma proximidade e envolvimento com a música que até então era desconhecida. Até porque,

como pudemos observar anteriormente, houve alunos que adquiriram e desenvolveram o gosto pela aprendizagem musical, o que vai ao encontro de um dos princípios basilares da abordagem OS, no acesso e promoção de vivências musicais práticas em todo e qualquer ser humano, uma vez que todos podemos contribuir para a prática musical (Goulart, 2000). Reforça este pressuposto a ideia apresentada por Cunha (2016:113):

Através das expressões vocal, corporal e instrumental, a abordagem *Orff-Schulwerk* pressupõe (e defende) que a música é parte de todos os seres humanos, assumindo-se como força de ampliação das suas capacidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas (Cunha, 2016: 113).

**Tabela 15:** Análise de dados - questionário final – 2.ª questão

	Count	Cases	% Cases
 Gostarias de repetir a atividade?			
• 1 - "Indicaram Sim"	20	20	95,2%
• 2 - "Indicaram Não"	1	1	4,8%
 Porquê ?			
• 1 - "Referiram para aprenderem mais"	2	2	9,5%
• 2 - "Referiram ter gostado de trabalhar em grupo"	6	6	28,6%
• 3 - "Indicaram ser divertido"	8	8	38,1%
• 4 - "Indicaram gostar de música"	1	1	4,8%
• 5 - "Referiram ser interessante"	1	1	4,8%
• 6 - "Indicaram poder tocar instrumentos musicais"	1	1	4,8%
• 7 - "Referiram não gostar de interagir com a turma"	1	1	4,8%














Relativamente à segunda questão: “Gostarias de repetir a atividade? Porquê?”, podemos observar que em 20 casos (95,2%) foi indicada a intenção de repetição da atividade, sendo que apenas 1 aluno (4,8%) indicou que não gostaria de repetir, afirmando: “Não, porque deu alguns problemas e eu não gosto muito de interagir com os colegas da turma”. Esta afirmação fundamenta o anteriormente referido no que toca à falta de hábitos de trabalho em grupo. Talvez isto se deva, em muito, à falta de interação existente entre alunos, muito acentuada, na atualidade, pelo exagero uso de telemóveis, *tablets*, computadores e afins. Esta ideia reforça a opção pela abordagem OS, dado esta valorizar e promover as relações interpessoais, no envolvimento ativo em atividades musicais grupais, nas quais se trabalham relevantes aspetos sociais. Assim procurei fazer no decurso de todo o meu estágio, tendo sempre presente que:

Professores brilhantes ensinam para uma profissão. Professores fascinantes ensinam para a vida. (Augusto Cury)

Ainda em relação à questão "Porquê?", podemos observar que em 2 casos, (9,5%) foi referido aprenderem mais: "Sim para aprender ainda mais". Em 6 casos (28,6%), os alunos referiram ter gostado de trabalhar em grupo, afirmando: "Sim, porque eu gostei de ter um trabalho com os meus amigos onde se criava uma música", ou "Sim, porque gosto de trabalhar em equipa mesmo que isso implique muita exigência ...". 8 alunos (38,1%), indicaram gostar da atividade por ser divertida: "Sim porque foi divertida e animada", ou "Sim porque foi muito divertido". Para além do exposto, 1 aluno (4,8%) indicou gostar de música: "Sim, porque eu adoro música". Também 1 aluno indicou ser interessante e 1 outro destacou o facto de poder tocar instrumentos musicais, afirmando: "Sim, porque na banda eu toco bateria ...". Pelo exposto, apesar de um aluno indicar que não gostaria de repetir a atividade, podemos constatar que a grande maioria da turma respondeu de forma positiva, fundamentando, em grande parte, com o facto de poderem trabalhar em grupo e de a atividade ser divertida. Mais uma vez, as respostas dos alunos vieram confirmar aquilo que era a minha ideia inicial e aquilo que era o grande objetivo da implementação deste projeto. Objetivo esse que assentava na ideia de os alunos poderem envolver-se mais nas atividades, aprenderem os conteúdos programáticos e desenvolver as competências definidas, de forma prática, lúdica e marcante. Na verdade, considero que para tal muito contribuiu a opção pela abordagem OS, permitindo que os alunos não só aprendessem, mas tivessem prazer naquilo que estavam a fazer, neste caso, música. Esta ilação indica que a aprendizagem tem mais sentido quando sentimos prazer e satisfação naquilo que fazemos, sendo que, de acordo com Goulart, 2000, a satisfação e o prazer advêm da capacidade de utilizarmos o conhecimento que adquirimos para podermos criar. Facto é que, ao longo das aulas pude constatar que a abordagem OS promoveu, de forma muito positiva, as relações humanas, sendo que as aulas acabaram por ser encontros onde o que marcou foi a partilha e a construção conjunta, não apenas de conhecimento, mas de momentos plenos de emoções e sentimentos, tão importantes ao desenvolvimento integral da Pessoa Humana.

Passando agora para a análise da terceira questão: "Achas que é importante realizar este tipo de atividades nas aulas de Educação Musical? Porquê?"

**Tabela 16:** Análise de dados - questionário final – 3.ª questão

	Count	Cases	% Cases
 Achas que é importante realizar este tipo de atividades nas aulas de Educação Musical?			
 1 - "Referiram que sim"	19	19	90,5%
 2 - "Referiram que não"			
 Porquê ?			
 1 - "Indicaram que aprendem e se divertem"	5	5	23,8%
 2 - "Referiram ter ficado com noções do que é música"	1	1	4,8%
 3 - "Indicaram ter aprendido mais sobre música"	5	5	23,8%
 4 - "Referiram ter aprendido a conviver"	1	1	4,8%
 5 - "Indicaram ter aprendido a tocar instrumentos musicais"	3	3	14,3%
 6 - "Referiram entender como é fazer parte de uma banda"	1	1	4,8%
 7 - "Indicaram ter ultrapassado algumas dificuldades"	2	2	9,5%
 8 - "Referiram ter aprendido de forma mais interessante"	1	1	4,8%
 9 - "Referiram a importância de trabalhar em grupo"	4	4	19,0%

Podemos observar que 19 alunos (90,5%) responderam de forma afirmativa, não existindo nenhuma resposta negativa, sendo que dois alunos optaram por não responder. Quanto à questão “Porquê?”, em 5 casos (23,8%) foi respondido que aprendem ao mesmo tempo que se divertem: “Sim, porque além de fazer destas aulas mais divertidas, dá um pouco de liberdade aos alunos”, ou “Sim, porque nos distraímos, aprendemos várias coisas ao fazer estas coisas”. 1 aluno referiu ter ficado com noções do que é música: “Sim, ficámos com uma ideia do que é a música”. Em 5 casos (23,8%) foi também indicado terem aprendido mais sobre música: “(...) e para aprendermos mais sobre música”, ou “(...) para alargar os nossos conhecimentos musicais”. 1 aluno (4,8%) referiu ter aprendido a conviver: “Sim, para aprendermos a conviver com os nossos colegas (...)”. No ponto 5 da tabela, podemos observar que 3 alunos (14,3%) indicaram o facto de terem aprendido a tocar instrumentos musicais: “Sim, porque assim conseguimos aprender a tocar instrumentos mais complicados”, ou “(...) tivemos a oportunidade de tocar alguns instrumentos”. Destaque que 1 aluno referiu ter assumido sentir e entender como é fazer parte de uma banda: “(...) ficámos a perceber como é uma banda”. Podemos também observar que 2 alunos (9,5%) indicaram ter conseguido ultrapassar algumas dificuldades: “Sim, aprendemos a melhorar as coisas que temos dificuldades” e “Sim, porque é para nos ajudar a lidar com as nossas dificuldades”. No penúltimo ponto desta tabela, observamos que 1 aluno referiu ter aprendido de forma mais interessante: “Sim, porque aprendemos coisas mais interessantes”. Por fim, 4 alunos (19%) referiram a importância de trabalhar em grupo, afirmando “Acho, porque assim ficamos a saber como é trabalhar em grupo”, ou “Sim, porque é uma maneira de aprender a trabalhar em grupo”. Mais uma vez, podemos deduzir, através das variadas respostas dadas pelos alunos, que a atividade elaborada foi muito motivadora, o que, obviamente, ajudou a que os conteúdos programáticos tivessem sido lecionados e assimilados, conduzindo ao desenvolvimento das competências previstas. Para além deste indicador, as atividades desenvolvidas ajudaram a potenciar a convivência e a aprendizagem colaborativa, melhorando a visão dos alunos sobre a disciplina de EM, visão essa que, como dito anteriormente, era algo negativa. De facto, a elaboração desta atividade foi uma aprendizagem, não só para os alunos, mas também para mim, enquanto (futura) docente da disciplina de EM. Consegui observar, refletir e perceber que, também em educação, o fator motivação é determinante para toda e qualquer ação que desenvolvamos. Ou seja, obviamente que

um aluno desmotivado, neste caso, uma turma desmotivada, verá o processo de ensino-aprendizagem alterado negativamente, sendo, neste caso concreto, um dos principais fatores dessa motivação/desmotivação a forma como o professor planeia, desenvolve e acompanha, ativamente, cada sessão letiva. Importa referir que um professor tem de adaptar as suas aulas sempre em conformidade com as necessidades dos alunos (Moraes & Varela, 2007). Na verdade, como podemos pedir a um aluno que se aplique nas atividades propostas, se não existe qualquer tipo de motivação intrínseca para estar na sala de aula? É importante, por isso, motivar todos e cada um dos alunos, diversificando estratégias que, de forma equilibrada entre prática e teórica, vão ao encontro dos gostos e interesses dos alunos e, por isso, melhoram os processos de ensino/aprendizagem, tendo presente que a motivação estimula o aluno para a aprendizagem, para a realização dos trabalhos e até mesmo para a não desistência (Neves & Boruchovitch, 2004).

Por fim, passemos à análise da última questão: “Como serias se fosses professor de Educação Musical?”

**Tabela 17:** Análise de dados - questionário final - 4ª questão

	Count	Cases	% Cases
Como serias se fosses professor de Educação Musical?			
1 - "Indicaram que realizavam estas atividades"	4	4	19,0%
2 - "Referiram que ensinavam tudo o que aprenderam"	1	1	4,8%
3 - "Referiram que faziam trabalhos divertidos"	4	4	19,0%
4 - "Indicaram que seriam bons professores"	4	4	19,0%
5 - "Referiram que faziam trabalhos em grupo"	1	1	4,8%
6 - "Referiram que seriam como a professora estagiária"	2	2	9,5%
7 - "Indicaram que seriam divertidos"	3	3	14,3%
8 - "Referiram que seriam atentos"	1	1	4,8%

Ao analisarmos a tabela 17, podemos observar que em 4 casos (19%) foi referido que realizariam as mesmas atividades: “Gostaria de realizar esta mesma atividade (...)”, ou “Eu estava sempre a fazer estas atividades (...)”.

Podemos também observar que 1 aluno referiu que ensinava tudo o que aprendeu: “Ensinava aos meus alunos tudo o que eu aprendi (...)”, sendo que 4 alunos (19%) referiram que fariam trabalhos divertidos: “(...) fazia várias atividades divertidas (...)”, ou “(...) ensinava música de forma divertida (...)”. Também 4 alunos (19%) indicaram que seriam bons professores e 1 aluno referiu que fazia trabalhos em grupo.

Na categoria 6, à semelhança do que aconteceu com a turma do 5.º ano, os alunos referiram 2 vezes que seriam como a professora estagiária, afirmando: “Eu acho que seria um bocado igual à professora Flávia” e “Se eu fosse professor de Educação Musical queria ser igual à nossa professora estagiária, ter a mesma paciência e

conseguir liderar tão bem como a nossa professora”. Mais uma vez, é perceptível o importante papel do docente na vida dos alunos. Aqui, gostaria de destacar a importância de um professor ter a capacidade de entender que os seus alunos são muito mais que simples seres, a quem apenas é importante transmitir uma série de informação previamente formatada. O professor deve ser capaz de ser alguém com quem os alunos se identificam, criam empatia e estabelecem uma relação pedagógica de confiança e respeito mútuo, na qual se privilegiam fortes componentes humanas.

Bons professores são inestimáveis. Eles inspiram e entretêm, e você acaba aprendendo muita coisa mesmo sem se dar conta disso. (Nicholas Sparks)

Dando continuidade à análise de dados, é observável, que 3 alunos (14,3%) indicaram que seriam divertidos e, por fim, 1 aluno referiu que seria atento: “Seria muito atento porque poderia aprender novas coisas com os alunos e também lhes iria ensinar”. Esta afirmação é curiosa, visto que o pensamento dos alunos é o mesmo que o meu enquanto docente. Não me interessa ser somente uma mera transmissora de conhecimento, interessa-me, sim, aprender e ensinar (e aprender a ensinar) todos os dias com os meus alunos, aprender a interagir com eles, ouvir aquilo que têm a dizer, permitindo-lhes, sobretudo, exprimirem-se de forma tão sincera, quanto sadia e benéfica ao seu desenvolvimento.

Ser professor é a arte de aprender todos os dias com quem você achou que iria ensinar. É dedicar-se ao outro para o ver brilhando mais do que você. É sentir ansiedade a cada dia, pensando "Qual será a diversão de amanhã? Como será que vai ser o fim de semana deles sem mim? Enfim ser professor é a arte de fazer arte. (Iara Bites)

Para finalizar, à semelhança do apresentado anteriormente, partilho a minha reflexão global referente ao estágio no 6.º ano. Assim, o meu estágio nesta turma de 6.º ano foi, sem dúvida, uma mais-valia na minha formação pedagógica, enquanto docente em formação inicial. Considero ter sido uma experiência muito desafiadora, aliciante e enriquecedora e que me colocou “à prova” em diversos aspetos. O primeiro grande desafio encontrado nesta turma, que foi ultrapassado com crescente sucesso, foi a questão da motivação. Esta turma era muito desmotivada para a disciplina de EM. Logo na minha primeira aula de observação, pude constatar que seria muito difícil conseguir cativar e motivar esta turma para a prática da disciplina. Após inúmeras reflexões, quer com o Professor cooperante, quer com o Professor Supervisor, cheguei à conclusão que, para além de dar os conteúdos programáticos, teria, sobretudo, que encontrar estratégias e atividades capazes de cativar e motivar todos os alunos da turma. Facto é que com o projeto implementado, de um modo geral, a turma elevou a sua motivação para a prática

da disciplina e isso é algo visível nos dados e análises apresentado(a)s. Outro desafio encontrado nesta turma, foi a quase ausência de relacionamento entre pares. Os alunos tinham pouca noção de respeito pelo outro e, por isso, durante o desenvolvimento das atividades foi necessário existirem momentos de paragem e reflexão conjunta, para que os alunos pudessem interiorizar noções (e praticar ações) do que é viver em grupo/sociedade. Penso, humildemente, ter contribuído para tal e considero que a abordagem OS foi uma excelente ajuda nesse sentido, uma vez que, para além das competências musicais - “Eu Musical” (Cunha, 2013), proporcionou o desenvolvimento de competências de Cidadania.

Em suma, o estágio nesta turma foi uma excelente preparação para a minha prática docente futura, pois fez-me perceber que não existem turmas “perfeitas”, têm de existir, sim, uma grande capacidade do professor conseguir identificar e reagir às permanentes e variadas adversidades e, a partir delas, adaptar-se aos contextos escolares, direcionando as suas práticas pedagógicas para chegar a todos (e a cada um) dos alunos, na(s) sua(s) diversidade(s) de Pessoa(s) Humana(s).

## **5. REFLEXÃO SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS**

No presente capítulo apresento uma conclusão reflexiva, não apenas relativa ao percurso de PES, mas, de forma transversal, à minha formação acadêmica, focando o “antes”, o “durante” e o “depois” do estágio desenvolvido, procurando retomar e cruzar os aspectos que considero mais relevantes no presente relatório. Nesse sentido, começo por abordar aquilo que senti quando cheguei ao segundo ano do curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, tendo-me apercebido que, finalmente, poderia (e deveria) colocar em prática toda formação acadêmica adquirida. Nesse sentido, começo por destacar as dúvidas/preocupações/medos que me invadiram: a minha exposição perante uma turma; a minha postura enquanto docente; a colocação da minha voz; a forma como iria proceder ao ensino/aprendizagem de conceitos/conteúdos e, ao mesmo tempo, conseguir adequar as atividades a todos (e a cada um dos) os alunos; a minha autoridade perante a turma, etc. Na verdade, à medida que a PES foi avançando e, com ela, a escrita deste relatório, fui-me apercebendo que as minhas dúvidas/preocupações/medos eram comuns a muitos docentes em início de carreira, o que me ajudou a perceber que existem métodos para ultrapassarmos as nossas dúvidas/preocupações/medos e, através de uma permanente procura reflexiva de conhecimento, melhorarmos a nossa ação pedagógica. Assim procurei fazer.

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

bem como os desafios com os quais um docente desta disciplina se depara, salientando aquilo que de positivo esta disciplina pode (e deve) proporcionar. A construção deste capítulo foi muito importante, pois aconteceu durante as minhas aulas de observação, seja na turma de 5.º ano, seja na turma de 6.º ano, e foi com ela que comecei a “ganhar bases” para dar início à minha intervenção pedagógica nas turmas onde desenvolvi a PES. Em boa verdade, foi nesta fase que comecei a perceber que tudo aquilo que a literatura de referência me indicava sobre a carreira docente e, em particular, sobre a carreira docente em contexto da disciplina de EM, fazia sentido. Pude perceber, a título de exemplo, que a disciplina de EM continua a ser vista como uma disciplina inferior às ditas “disciplinas estruturantes” do CNEB. Esta percepção foi reforçada por aquilo que os alunos me transmitiam, várias vezes, em contexto de sala de aula.

Após as primeiras aulas de observação, ainda antes de iniciar a intervenção pedagógica, foi importante realizar o terceiro capítulo deste relatório, o qual se debruça sobre a caracterização do contexto educativo - sua história, localização, condições e recurso físicos e humanos -. Destaque para as salas de aula onde decorreu a PES, reconhecendo que, tal como a maioria das escolas do nosso país, o espaço não foi o mais adequado. Ainda neste ponto, tendo presente a importância que os contextos sociais assumem nos processos de ensino-aprendizagem, foi efetuada a caracterização das turmas onde foi elaborada a PES, ainda que, por razões éticas e de proteção de dados, tudo tenha sido feito com base no anonimato.

Após perceber a realidade escolar das turmas onde iria decorrer o estágio, de conhecer as dificuldades e as potencialidades presentes em cada turma, foi necessário começar a elaborar o plano de intervenção pedagógica e, como consequência, proceder à elaboração do quarto capítulo deste relatório. Assim, comecei por desenvolver um trabalho de pesquisa naquela que é uma das minhas áreas de maior interesse: As Pedagogias Musicais Ativas - PMA. Após essa pesquisa, decidi que as minhas atividades/ estratégias de ensino-aprendizagem assentariam nas quatro PMA apresentadas no referido capítulo, sendo a abordagem OS a PMA mais aprofundada, visto esta ser aquela que esteve mais presente na minha formação académica (Licenciatura e Mestrado) e com ela muito me identificar, obviamente nunca descurando a relevância e possibilidades de outras PMA.

No decurso da minha intervenção pedagógica propriamente dita, constatei que seria importante procurar entender se a abordagem adotada seria a mais favorável ao desenvolvimento da minha PES. Nesse sentido, como referido anteriormente,

recorrendo à metodologia de investigação-ação, numa vertente mais pedagógica do que puramente científica, desenvolvi e implementei técnicas de recolha, tratamento e análise de dados, devidamente fundamentados nesta metodologia de investigação, com o intuito de obter informação relativa à minha intervenção pedagógica e sua relevância no envolvimento, aprendizagem e consequente desenvolvimento de competências dos alunos, em conformidade com o pretendido para a disciplina de EM, tendo por base os documentos referenciais do Ministério da Educação (Programa/Metas de Aprendizagem e Competências do CNEB).

Durante as aulas de observação, que, reafirmo, foram uma parte importante da PES, apercebi-me que, em ambas as turmas, existiam alunos com défice de atenção/concentração e dificuldades de aprendizagem, incluindo-se aqui, obviamente, alunos com NEE. Esta constatação começou por originar as anteriormente referidas dúvidas/preocupações/medos: Conseguiria eu envolver todos os alunos a participarem nas aulas? Como seria eu capaz de construir/transmitir conhecimento? Que atividades/estratégias iria planificar e implementar para desenvolver as competências previstas para a disciplina de EM? Após alguma pesquisa de revisão de literatura de referência e conversas informais, cheguei à conclusão que existia uma área com a qual todos os professores deveriam estar familiarizados: a Psicopedagogia. Esta foi uma descoberta tão interessante, quanto importante, daí a sua inclusão no presente documento. Através da Psicopedagogia, podem compreender-se e minimizar-se muitas dificuldades com que nos deparamos em contexto escolar. Recorrendo a esta área do conhecimento, pude perceber e compreender que, errada e maioritariamente, aquilo que achamos ser desleixo ou desrespeito por parte de alguns alunos perante a aula lecionada, pode ter na sua base questões mais sérias e complexas, as quais nunca devemos ignorar. Aprendi, também, que cabe a cada um de nós, professores, enquanto agentes educativos em contínua formação, aprender a lidar com esta realidade cada vez mais frequente e presente na escola, para poder chegar a todos os alunos.

No global, o trabalho de pesquisa bibliográfica desenvolvido foi uma mais valia, não apenas para a construção deste documento, mas também para enquadrar e fundamentar a minha intervenção pedagógica em ambas as turmas. Quanto às atividades desenvolvidas, algumas foram objeto de análise, tendo os dados sido previamente apresentados e analisados. A análise, apresentação e discussão destes dados teve como objetivo geral indicar o envolvimento dos alunos nas minhas aulas de EM, validando a minha intervenção-pedagógica nestas turmas, seus efeitos e resultados na forma como

os alunos “viam” esta disciplina e, como dito anteriormente, se a opção pela abordagem OS foi amais apropriada na lecionação de conteúdos e no conseqüente desenvolvimento das competências definidas para esta área disciplinar pelo Ministério da Educação. Na verdade, perante os resultados obtidos, tudo indica que a minha PES contribuiu para um crescimento do envolvimento e motivação destes alunos na disciplina de EM, suas práticas e aprendizagens. Assim, considero amplamente positiva a opção pela abordagem OS no desenvolvimento das minhas práticas pedagógicas. Devo ainda salientar que o envolvimento, participação e “crescimento musical” dos alunos foi ocorrendo de forma quase inconsciente e, por isso, muito natural e salutar.

Por fim, devo destacar que a elaboração deste último capítulo serviu para articular os pontos essenciais de todos os capítulos anteriores, tendo sempre em linha de conta aspetos reflexivos e, de algum modo, introspectivos, daquilo que foi a minha evolução enquanto docente de EM em formação. A PES, que culmina no presente relatório, foi um percurso de grande descoberta e construção de conhecimento, pleno de desafios, de momentos de alguma ansiedade e nervosismo, mas, acima de tudo, de profunda aprendizagem do que é ser, nos dias de hoje, professor de EM. Face ao exposto, entendendo estes como os meus primeiros passos enquanto docente, não posso deixar de salientar que todo e qualquer docente deve estar sempre aberto à aprendizagem e não pode entender o saber como algo adquirido, visto que, no meu modesto entendimento, ser professor é isso mesmo, é atualizar-se, é procurar todos os dias a melhor forma de lidar com as adversidades, é encontrar e implementar estratégias, é, no fundo, procurar estar apto a aprender com quem conosco pode e quer aprender.

O professor só pode ensinar quando está disposto a aprender.

(JanoiMamedes)

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, R. (2017). *Motivação para a aprendizagem musical. Apresentado na Educação Musical: reflexões sobre ensino e pesquisa*. São Paulo: Edições Hipótese. Disponível em <https://mariaelenarianoblog.files.wordpress.com/2018/02/hipotese-musica-2017.pdf>, acessado a 5 de abril de 2018.
- APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical, (2017). *Centro Kodály de Portugal*. Disponível em <http://www.apem.org.pt/centro-kodaly-portugal/>, acessado a 06 de outubro de 2018.
- Bellochio, C. (2011). *Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos*. Revista do Centro de Educação. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/267202395\\_Formacao\\_de\\_professores\\_e\\_educacao\\_musical\\_a\\_construcao\\_de\\_dois\\_projetos\\_colaborativos](https://www.researchgate.net/publication/267202395_Formacao_de_professores_e_educacao_musical_a_construcao_de_dois_projetos_colaborativos), acessado a 5 de abril de 2018
- Bellochio, C. (2003). *A formação profissional do educador musical: algumas apostas*. 20–21.. Brasil: ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/410>, acessado a 13 de abril de 2018.
- Bellochio, C. (2001). *Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação de professores*. Brasil: ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/440/367>, acessado a 15 de abril de 2018.
- Bembibre, C., Yanover, D., Oliveira, D. de, Ucha, F., & Andrade, M. (2005, 2017). *Conceito de Professor* [Que conceito]. Disponível em <http://queconceito.com.br/professor>, acessado a 4 de maio de 2018.
- Borràs, L. (2001). *Os docentes do 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Setúbal: Parramón Ediciones.
- BOURSCHEIDT, L. (2008). *A APRENDIZAGEM MUSICAL POR MEIO DA UTILIZAÇÃO DO CONCEITO DE TOTALIDADE DO SISTEMA ORFF/WUYTACK*. Universidade Federal do Paraná, Brasil. Disponível em

- [https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/16986/dissertacao\\_bourscheidt\\_luis.pdf?sequence=1](https://www.acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/16986/dissertacao_bourscheidt_luis.pdf?sequence=1), acessado a 21 de Setembro de 2018.
- Cabral, A. (1988). *Situação e Problemas do Ensino da Música em Portugal*. Portugal: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical. Disponível em [http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/Art\\_Boletim56\\_jan\\_mar1988.pdf](http://www.apem.org.pt/page14/downloads/files/Art_Boletim56_jan_mar1988.pdf), acessado a 13 de abril de 2018.
- Cabral, R. (2016). *Prática de Ensino Supervisionada Em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Escola Superior de Educação de Bragança, Bragança. Disponível em [https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13964/1/Relat%C3%B3rio\\_PES\\_R%C3%BAben\\_Cabral.pdf](https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/13964/1/Relat%C3%B3rio_PES_R%C3%BAben_Cabral.pdf), acessado a 23 de setembro de 2018.
- Candé, R. (1994). *Dicionário dos Músicos*. Lisboa: Edições 70.
- Cardoso, M., Morgado, E., & Silva, L. (2014). *Renovar Competências, Transformar Práticas e Repensar a Formação Algumas Notas sobre a Actividade Docente em Educação Musical* (pp. 123-124-126–128). Apresentado na Educação Musical: Reflexões sobre ensino e pesquisa, São Paulo: Edições Hipótese. Disponível em <https://mariaelenarianoblog.files.wordpress.com/2018/02/hipotese-musica-2017.pdf>, acessado a 15 de abril de 2018.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>, acessado a 29 de setembro de 2018.
- Camargo, L. (2012). *Psicopedagogia Clínica. O que é Psicopedagogia?* Disponível em <https://sites.google.com/site/psicopedagogalilian/o-que-e-psicopedagogia>, acessado a 28 de outubro de 2018.
- Correia, V. (2014). *O ENSINO DO RITMO NO 1º E 2º GRAUS DA DISCIPLINA DE FORMAÇÃO MUSICAL DO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA*. Universidade Católica Portuguesa, Porto. Disponível em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/18074/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20V%C3%8DTOR%20HOR%C3%81CIO%20CORREIA.pdf>, acessado a 22 de setembro de 2018.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-Ação Metodologia Preferencial Nas Práticas Educativas, XIII*, 455–479. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7>

- %C3%A3o\_Ac%C3%A7%C3%A3o\_Metodologias.PDF, acessado a 29 de setembro de 2018
- Cruz, C. (1988). *Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras*. Instituto Politécnico de Lisboa. Disponível em [https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1451/1/zoltan\\_1988.pdf](https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1451/1/zoltan_1988.pdf), acessado a 20 de setembro de 2018.
- Cunha, J. (2016). Abordagem Orff-Schulwerk e(m) Portugal: Conhecer o passado, preparar o futuro. *Revista Portuguesa de Educação Musical* 140/141, 111-119. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/313878252\\_Abordagem\\_Orff-Schulwerk\\_em\\_Portugal\\_Conhecer\\_o\\_passado\\_preparar\\_o\\_futuro](https://www.researchgate.net/publication/313878252_Abordagem_Orff-Schulwerk_em_Portugal_Conhecer_o_passado_preparar_o_futuro), acessado a 1 de outubro de 2018.
- Cunha, J., Carvalho, S., & Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff- Schulwerk História, Filosofia e Princípios Pedagógicos* (1.ª Edição). Aveiro: Universidade de Aveiro Editora.
- Cunha, J., (2013). *Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do 'Eu Musical':Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical*. (Tese de Doutoramento em Música não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Educação, Ministério da. (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/ensino-basico>, acessado a 2 de fevereiro de 2018.
- Engel, G. (2015). *A Investigação-acção*. Apresentado na Investigação-Acção: Noções básicas, Universidade Federal do Paraná. Disponível em [https://www.academia.edu/12584736/A\\_Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o\\_No%C3%A7%C3%B5es\\_basicas](https://www.academia.edu/12584736/A_Investiga%C3%A7%C3%A3o-ac%C3%A7%C3%A3o_No%C3%A7%C3%B5es_basicas), acessado a 30 de setembro de 2018.
- Fernandes, A. (2017). *3. A Investigação-acção como metodologia*. Disponível em [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/TESE\\_Armenio\\_web/cap3.pdf](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/TESE_Armenio_web/cap3.pdf), acessado a 29 de setembro de 2018.
- Filho, V. (2015). *O que são pedagogias ativas e como aplicá-las com o apoio das TICs*. Disponível em <https://www.linkedin.com/pulse/o-que-s%C3%A3o-pedagogias-ativas-e-como-aplic%C3%A1-las-com-das-martins-filho>, acessado a 14 de agosto de 2018.

- Freire, L. (2015). *AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOPEDAGOGIA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR DE EDUCAÇÃO BÁSICA APARTIR DE UMA VISÃO SISTEMICA DO MODO DE PRODUÇÃO*. Disponível em <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/as-contribuicoes-da-psicopedagogia-na-instituicao-escolar-de-educacao-basica-a-partir-de-uma-visao-sistemica-do-modo-de-producao>, acessado a 6 de outubro de 2018.
- Gonçalves, R. (2011). *Arranjo instrumental na aula de educação musical. Uma reflexão sobre os contributos pedagógicos da metodologia Orff no contexto do currículo do ensino básico*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em <https://run.unl.pt/handle/10362/7171>, acessado a 5 de junho de 2018.
- Goulart, D. (2000). *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály Semelhanças, diferenças, especificidades*. Brasil: Conservatório Brasileiro de Música RJ. Disponível em <https://musicaeadoracao.com.br/25328/dalcroze-orff-kodaly-suzuki-semelhancas-diferencas-especificidades/>, acessado a 5 de junho de 2018.
- Guimarães, F. (2014). *Que expectativas para o professor do século XXI?* Porto: Faculdade de letras da Universidade do Porto. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/77098/2/33134.pdf>, acessado a 14 de maio de 2018
- Jordão, G., Allucci, R., Molina, S., & Terahata, A. (2012). *A Música Na Escola*. São Paulo. Disponível em [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/249835/mod\\_resource/content/0/AMU\\_SICANAESCOLA-ficha.pdf#page=85](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/249835/mod_resource/content/0/AMU_SICANAESCOLA-ficha.pdf#page=85), acessado a 21 de setembro de 2018.
- MANTOVANI, M. (2009). *O MOVIMENTO CORPORAL NA EDUCAÇÃO MUSICAL: INFLUÊNCIAS DE ÉMILE JAQUES-DALCROZE*. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” INSTITUTO DE ARTES – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA, SÃO PAULO. Disponível em [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95169/mantovani\\_m\\_me\\_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/95169/mantovani_m_me_ia.pdf?sequence=1&isAllowed=y), acessado a 18 de setembro de 2018.
- Martins, M., ( 1976). *Elementos Necessários à Formação do Professor de Música, tendo em vista a Educação Musical permanente*. Portugal: APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical. Disponível em <http://www.apem.org.pt/publicacoes/revista/artigos-em-destaque.php>, acessado a 5 de abril de 2018.

- Martins, C. (2010). *Metas Educativas 2021. Que Educação para o século XXI?* Minho: Universidade do Minho/ Instituto de Educação. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/18327/1/Que%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20seculo%20XXI.pdf>, acessido a 14 de maio de 2018.
- Maschat, V. (1999). Las ideas pedagógicas en el Orff-Schulwerk. *Orff España, 1*, 4-5.
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical* (1ª edição). Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil: Intersaberes. Disponível em [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46142351/PEDAGOGIAS\\_EM\\_EDUCACAO\\_MUSICAL\\_352-Paginas.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537454732&Signature=Echy4PDJsg%2FqYF7MFTVYWXsg9jY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPEDAGOGIAS\\_EM\\_EDUCACAO\\_MUSICAL.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46142351/PEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL_352-Paginas.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1537454732&Signature=Echy4PDJsg%2FqYF7MFTVYWXsg9jY%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DPEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL.pdf), acessido a 20 de setembro de 2018.
- Moraes, C., & Varela, S. (2007). *Motivação do Aluno Durante o Processo de Ensino Aprendizagem*. Revista Eletrônica de Educação. Disponível em [http://web.unifil.br/docs/revista\\_eletronica/educacao/Artigo\\_06.pdf](http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_06.pdf), acessido a 23 de julho de 2018.
- Mota, G. (2011). *A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores*. Portugal: Revista do Centro de Educação. Disponível em [https://www.researchgate.net/publication/279461666\\_A\\_Educacao\\_Musical\\_no\\_mundo\\_de\\_hoje\\_um\\_olhar\\_critico\\_sobre\\_a\\_formacao\\_de\\_professores](https://www.researchgate.net/publication/279461666_A_Educacao_Musical_no_mundo_de_hoje_um_olhar_critico_sobre_a_formacao_de_professores), acessido a 15 de abril de 2018.
- Nakayama, D. (2011). *Educação Musical* [Educação Musical]. Disponível em, [http://danielnakayama-edm.blogspot.pt/2011/04/definicao-apurada-de-educacao-musical\\_18.html](http://danielnakayama-edm.blogspot.pt/2011/04/definicao-apurada-de-educacao-musical_18.html), acessido a 11 de março de 2018.
- Nassif, S., & Schroeder, J. (2017). *A pesquisa em Educação Musical: Reflexões Epistemológicas* (pp. 16–19). Apresentado na Educação Musical: Reflexões sobre ensino e pesquisa, São Paulo: Edições Hipótese. Disponível em <https://mariaelenarianoblog.files.wordpress.com/2018/02/hipotese-musica-2017.pdf>, acessido a 13 de abril de 2018.

- Neves, A., Amaral, D., & Domingues, J. (2016). *100% Música@*. Texto Editoras.
- Neves, E., & Boruchovitch, E. (2004). *A Motivação de Alunos no Contexto da Progressão Continuada*. Brasil: Universidade Estadual de Campinas. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/ptp/v20n1/a10v20n1.pdf>, acessado a 27 de junho de 2018.
- Nogueira, J. (2017). *A Formação de Professores de Educação Musical: Notas Portuguesas Para um Manifesto* (pp. 189–192). Apresentado na Educação Musical reflexões sobre ensino e pesquisa, São Paulo: Edições Hipótese. Disponível em <https://mariaelenarianoblog.files.wordpress.com/2018/02/hipotese-musica-2017.pdf>, acessado a 5 de abril de 2018.
- Oliveira, C., & Boal-Palheiros, G. (2017). *MUSICAR WUYTACK: AVALIAÇÃO DE UM PROJETO DE EDUCAÇÃO MUSICAL PARA CRIANÇAS, 2*. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.22/10816>, acessado a 21 de setembro de 2018.
- Orff, C.(1932). “*Thoughts about Music with Children and Non-professionals*”. In B. Haselbach (Ed.), *Texts of Theory and Practice of Orff-Schulwerk - Basic Texts from the Years 1932-2010*. (pp. 66-77). Schott Music, Mainz.
- Padilha, A., & Cabral, P. (2011). *Significados*. Disponível em <https://www.significados.com.br/musica/>, acessado a 5 de abril de 2018.
- Padilha, A., & Cabral, P. (2016, Junho 5). Significado de docente. Disponível em <http://www.significados.com.br/docente/>, acessado a 5 de abril de 2018.
- Pavani, H. (sem data). *Pedagogias Ativas*. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/pedagogias-ativas/52370>, acessado a 14 de agosto de 2018
- Pendeza, D., & Souza, T. (2015). *A educação musical como instrumento psicopedagógico no atendimento a crianças com transtorno do espectro do Autismo*, *10*(13), 156–170. Disponível em [https://www.researchgate.net/profile/Daniele\\_Pendeza/publication/281229281\\_A\\_educacao\\_musical\\_como\\_instrumento\\_psicopedagogico\\_no\\_atendimento\\_de\\_crianças\\_com\\_transtorno\\_do\\_espectro\\_do\\_autismo/links/57aba00308ae3765c3b78476.pdf?origin=publication\\_detail](https://www.researchgate.net/profile/Daniele_Pendeza/publication/281229281_A_educacao_musical_como_instrumento_psicopedagogico_no_atendimento_de_crianças_com_transtorno_do_espectro_do_autismo/links/57aba00308ae3765c3b78476.pdf?origin=publication_detail), acessado a 4 de abril de 2018.
- Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. *EDUSER: revista de educação*,2. Disponível em

- <https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23/26>, acessido a 29 de setembro de 2018.
- Ribeiro, A., & Oliveira, P. (2014). *ABORDAGENS METODOLÓGICAS EM EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO*, 3–4. Disponível em <http://unoeste.br/site/enepe/2014/suplementos/area/Humanarum/Artes/ABORDAGENS%20METODOL%C3%93GICAS%20EM%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20MUSICAL%20NO%20ENSINO%20B%C3%81SICO.pdf>, acessido a 17 de setembro de 2018.
- Rodrigues, M., (2013). A difícil arte de ser professor. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/16748/1/relat%C3%B3rio%20marilia%20-%20final.pdf>, acessido a 14 de maio de 2018.
- Rubinstein, E. (1999). «*“Da reeducação para a Psicopedagogia, Um Caminhar”*» (pp. 17–40). Apresentado na *Psicopedagogia Uma Prática, Diferentes Estilos*, São Paulo: Anna Elisa de Villemor Amaral Gübtert. Disponível em <https://books.google.es/books?hl=pt-PT&lr=&id=4MqVQ4f3K2IC&oi=fnd&pg=PA15&dq=o+que+%C3%A9+a+psicopedagogia&ots=2SFNlgXYW0&sig=5akxpbzHi3yHOxuXmt6oDM1pUQM#v=onepage&q=o%20que%20%C3%A9%20a%20psicopedagogia&f=false>, acessido a 3 de outubro de 2018.
- Santos, R. (2001). *Jaques-Dalcroze, avaliador da instituição escolar: em que se pode reconhecer Dalcroze um século depois?* Artigo publicado na Revista Debates n.4, Programa de Pós-Graduação em Música, UNIRIO, 2.001, p. 07-48. Disponível em <http://seer.unirio.br/index.php/revistadebates/article/viewFile/4142/3792>, aceido a 17 de setembro de 2018.
- Sardo, L. (2010). *Os desafios do professor no século XXI: as suas competências profissionais no cumprimento da missão da escola*. Coimbra: Universidade de Coimbra. Disponível em <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/15632/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>, acessido a 14 de maio de 2018.
- Sheicher, A., Costa, J., Skovsgaard, J., Kim, M., & Suzuki, K. (2018,). *Educação para um mundo melhor: um debate em curso a uma escala global*. Disponível em <https://www.publico.pt/2018/02/16/sociedade/opiniaio/educacao-para-um->

- mundo-melhor-um-debate-em-curso-a-uma-escala-global-1803218, acessado a 14 de maio de 2018.
- Silva, A. (2017). *Ensino de Física/Ciências com Música: Pensando Possibilidades e Relatando Experiências* (pp. 51–52). Apresentado na Educação Musical: reflexões sobre ensino e pesquisa, São Paulo: Edições Hipótese. Disponível em <https://mariaelenarianoblog.files.wordpress.com/2018/02/hipotese-musica-2017.pdf>, acessado a 5 de abril de 2018.
- Soares, M., & Sena, C. (2012). *A CONTRIBUIÇÃO DO PSICOPEDAGOGO NO CONTEXTO ESCOLAR*. Disponível em <http://files.stimulus7.webnode.com/200000195-6148463993/CONTRIBUI%C3%87%C3%83O%20DO%20PSICOPEDAGOGO%20NO%20CONTEXTO%20ESCOLAR.pdf>, acessado a 3 de outubro de 2018.
- Sousa, A. (2017). *Educação Pela Arte e Artes na Educação*. Lisboa: Edições Piaget.
- Sousa, M. (2015). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças* (2ª edição). Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade* (1ª edição). Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Souza, F. (2014, Março). *O que é psicopedagogia?* Graduação, Pós-Graduação e Profissão. Disponível em <http://www.psicologiamsn.com/2014/03/o-que-e-psicopedagogia-graduacao-pos-graduacao-e-profissao.html>, acessado a 3 de outubro de 2018.
- Stefanoni, J. (2016). *Os saberes da educação do futuro em práticas musicais ativas: um estudo das metodologias de educação musical a partir da abordagem de Edgar Morin*. ABEM. - Associação Brasileira de Educação Musical. Disponível em <http://abemeduacaomusical.com.br/conferencias/index.php/xviiregsul/regs2016/paper/viewFile/1804/786>, acessado a 14 de maio de 2015.
- Verri, G. (1999). *A gestante exposta ao ruído: Efeitos auditivos para o feto*. Porto Alegre: Centro de Especialização em FonoaudiologiaClínica.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Em Planificação e desenvolvimento curricular na escola (pp. 46–47). Av. Boavista: ASA.

## **ANEXOS**

**Anexo 1-Sala de aula 5.º ano**



**Figura 4:** Posicionamento das mesas na sala EM1

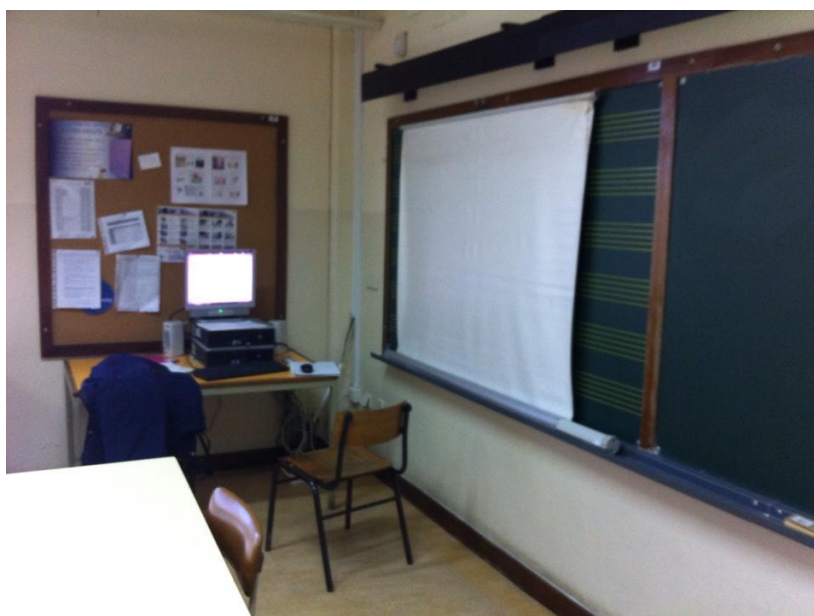


**Figura 5:** Anexo de ligação à sala de aula da sala de EM1

**Anexo 2 – Sala de aula 6.º ano**



**Figura 6:** Posicionamento das mesas da sala de EM2



**Figura 7:** Sala de EM2

### Anexo 3 – Planificação da aula: 9-01-2018 – 5.ºano



ESCOLA BÁSICA PAULO QUINTELA  
DEPARTAMENTO DE EXPRESSÃO

Professora Estagiária: Flávia Câmara  Professor Cooperante: Artur Fernandes	Ano/Turma: 5.ºG  Sala: EM1
---	-------------------------------------

Data: 09-01-2018  Hora: 12:00 – 13:30	Sumário: O corpo e a voz como instrumento primordial. O que é o cânone. Utilização das dinâmicas.
---	--

Domínios e Subdomínios de Aprendizagem: (com base na planificação anual do 5.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Competências Específicas: (com base na planificação anual do 5.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Conceitos - Conteúdos	Competências Essenciais: (com base na planificação anual do 5.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Atividades/Estratégias:	Recursos:	Avaliação:
<p><u>Domínio:</u> <a href="#">Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</a></p> <p><u>Subdomínio:</u> <a href="#">Interpretação e Comunicação</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno canta controlando a emissão vocal em termos de afinação e respiração;</li> <li>O aluno interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmico melódica;</li> </ul>	<p><u>Ritmo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmos corporais;</li> <li>Pulsação;</li> </ul> <p><u>Dinâmica:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Forte, meio forte e piano;</li> <li>Crescendo diminuendo;</li> <li>Pianíssimo fortíssimo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar em grupo;</li> <li>Manter a pulsação;</li> <li>Ter a noção de intensidade;</li> <li>Identificar e vivenciar diferenças dinâmicas;</li> <li>Identificar os</li> </ul>	<p><b>Atividade 1</b>–Ensinar, por fases, a Música “Hoje à noite quem dorme é o Leão” do filme o “Rei Leão”.</p> <p>a) Os alunos serão colocados em círculo Orffiano. A docente dará um tempo que terão que percutir com os pés;</p> <p>b) Mantendo o tempo dado, será ensinado primeiramente o ritmo da canção, sendo que a professora o irá bater com palmas e os</p>	<p><u>Humanos:</u> - Professor; - Alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> - Papel; - Esferográfica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coopera na realização de todas as tarefas.</li> <li>Demonstra uma postura correta na sala de aula.</li> <li>Intervém de forma organizada e adequada.</li> <li>Aceita as observações, sugestões e decisões coletivas.</li> </ul> <p><b>Empenho / Criatividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstra atenção e</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno controla vocalmente a organização dos elementos dinâmicos (<i>fortíssimo</i> e <i>pianíssimo</i>, <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i>, <i>forte</i>, <i>mezzo-fortepiano</i>) durante a execução de uma peça vocal;</li> <li>• O aluno identifica e nomeia componentes dinâmicas (<i>fortíssimo</i>, <i>pianíssimo</i>, <i>crescendo</i>, <i>diminuendo</i>, <i>forte</i>, <i>piano</i>);</li> <li>• O aluno explora as potencialidades expressivas da voz;</li> </ul>	<p><b>Dinâmica:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitação e cânone.</li> </ul>	<p>símbolos de dinâmica;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar peças musicais, em diferentes dinâmicas;</li> <li>• Conhecer a notação musical básica;</li> <li>• Cantar cânone melódicos a duas partes.</li> </ul>	<p>alunos imitam-na;</p> <p>c) De seguida, já após a interiorização dos ritmos, será ensinado a letra da música, feita também por partes;</p> <p>d) Quando os alunos tiverem interiorizado a letra será ensinado a melodia;</p> <p>e) Logo após toda a turma saber toda a canção, esta (turma) será dividida em três grupos, onde cada grupo ficará responsável por uma parte da canção;</p> <p>f) Após estas fases, os alunos interpretarão a peça fazendo uma espécie de Cânone, aqui ser-lhes-á explicado o que é um cânone;</p> <p>g) Logo após os alunos realizarem todas as fases anteriores, e depois de interiorizada toda a canção, será pedido que troquem de grupos, logo de seguida será dito que farão a mesma música e da mesma forma, mas desta vez terão que olhar para a docente, para que esta lhes indique, em forma de ‘maestro’, com que intensidade devem cantar, revendo então as intensidades dadas até ao momento.</p> <p>h) Esta fase é de reflexão, para que os alunos possam descrever numa folha de papel o que sentiram com esta</p>	<p>interesse, intervindo oportunamente em situações de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa e envolve-se espontaneamente nas tarefas da turma, da escola e comunidade.</li> <li>• Manifesta empenho e persistência.</li> <li>• Emite opiniões sobre o seu trabalho e o dos outros.</li> <li>• Revela espírito criativo.</li> <li>• Manifesta expressividade.</li> </ul> <p><b>Responsabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É assíduo e pontual.</li> <li>• Responsabiliza-se pelos seus atos.</li> <li>• Aceita e respeita as regras estabelecidas.</li> <li>• Respeita o material, as instalações e o espaço envolvente.</li> <li>• É organizado na apresentação do material e do caderno diário.</li> </ul> <p><b>Autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É autónomo – tenta superar as dificuldades sem a ajuda dos outros.</li> <li>• Sabe selecionar o que é</li> </ul>
--	--	--	---	--	--

<p><u>Domínio:</u> <u>Desenvolvimento da Criatividade</u></p> <p><u>Subdomínio:</u> <u>Criação e experimentação</u></p> <p><u>Domínio:</u> <u>Apropriação da Linguagem elementar da Música</u></p> <p><u>Subdomínio:</u> <u>Percepção Sonora e Musical;</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno reconhece e interpreta a simbologia elementar do código musical convencional ocidental;</li> </ul>			<p>experiência, escrevendo uma carta a um amigo imaginário.</p> <p><b>Alunos com NEE</b></p> <p>Existem dois alunos referenciados com NEE. No entanto, apenas apresentam limitações na capacidade de aprendizagem. Sendo que, lhes será dada mais atenção, nomeadamente no que se refere à execução e compreensão das atividades.</p>	<p>prioritário.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Emite opiniões sobre o que vê e ouve.</li> <li>Expõe dúvidas e sugere soluções.</li> </ul> <p>Nota: A avaliação realizar-se-á nas vertentes Formativa, Sumativa e Contínua, com base na observação direta, trabalho teórico e prático (instrumental, vocal e coreográfico).</p>
---	---	--	--	---	--

<b>Reflexão:</b>	Documento próprio (feita no diário de bordo) .
------------------	--

Bragança, 09 de Janeiro de 2018

O Professor Avaliado

O Professor Avaliador



Professora Estagiária: Flávia Câmara	Ano/Turma: 5.ºG
Professor Cooperante: Artur Fernandes	Sala: EM1

Data: 16-01-2018	Sumário:
Hora: 12:00 – 13:30	Revisão do Cântone. Os instrumentos de Orquestra.

Domínios e Subdomínios de Aprendizagem: (com base na planificação anual do 5.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Competências Específicas: (com base na planificação anual do 5.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Conceitos - Conteúdos	Competências Essenciais: (com base na planificação anual do 5.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Atividades/Estratégias:	Recursos:	Avaliação:
<p><u>Domínio:</u> <a href="#">Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</a></p> <p><u>Subdomínio:</u> <a href="#">Interpretação e Comunicação</a></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno identifica a estrutura formal de uma peça musical, tanto referente à micro-estrutura (elementos repetitivos, motivo, frase) como à macroestrutura (cântone);</li> </ul>	<p><b>Forma:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Cântone.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar a forma Cântone.</li> </ul>	<p><b>Atividade 1– Cântone</b></p> <p>Será explicado, novamente, e para uma melhor compreensão dos alunos, o que é o Cântone, mostrando duas audições musicais;</p>	<p><u>Humanos:</u> -Professor; - Alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> -Computador; -Youtube; -Retroprojector.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Coopera na realização de todas as tarefas.</li> <li>Demonstra uma postura correta na sala de aula.</li> <li>Intervém de forma organizada e adequada.</li> <li>Aceita as observações, sugestões e decisões coletivas.</li> </ul> <p><b>Empenho / Criatividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstra atenção e interesse, intervindo oportunamente em situações de aula.</li> </ul>

<p style="text-align: center;"><u>Domínio:</u> <u>Apropriação da Linguagem</u> <u>elementar da Música</u></p> <p style="text-align: center;"><u>Subdomínio:</u> <u>Percepção Sonora e</u> <u>Musical:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno identifica e caracteriza diferentes tipos de instrumentos musicais, enquadrando-os nas respetivas famílias.</li> </ul>	<p><b><u>Timbre:</u></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Timbres semelhantes e contrastantes;</li> <li>Famílias tímbricas;</li> <li>Instrumentos de Orquestra;</li> <li>Combinação tímbrica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter a noção de timbre;</li> <li>Distinguir timbres vocais de instrumentais;</li> <li>Detetar diferenças e semelhanças tímbricas;</li> <li>Conhecer as diversas famílias instrumentais.</li> </ul>	<p><b>Atividade 2 – Instrumentos de orquestra.</b></p> <p>Os alunos, nesta fase da aula, vão aprender sobre os diversos tipos de orquestra existentes, principalmente sobre a orquestra sinfónica, sobre os instrumentos de orquestra, desde as suas famílias, aos tipos de instrumentos (ex: família das cordas, violino, violoncelo, contra baixo, harpa e viola d’arco) e vão aprender também sobre a função do maestro numa orquestra. Esta aprendizagem vai ser feita com o recurso ao programa JClic, para que através de jogos didáticos, eles possam aprender. Para além dos jogos, este programa, irá conter alguma informação relevante, para uma melhor compreensão da matéria leccionada.</p> <p>Num último momento da aula, será pedido aos alunos que em forma de carta, escrevam como</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Professor;</li> <li>- Alunos.</li> </ul> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Computador;</li> <li>-JClic;</li> <li>- Colunas;</li> <li>-Retroprojector;</li> <li>-Papel;</li> <li>-Caneta/lápis.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participa e envolve-se espontaneamente nas tarefas da turma, da escola e comunidade.</li> <li>Manifesta empenho e persistência.</li> <li>Emite opiniões sobre o seu trabalho e o dos outros.</li> <li>Revela espírito criativo.</li> <li>Manifesta expressividade.</li> </ul> <p><b>Responsabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>É assíduo e pontual.</li> <li>Responsabiliza-se pelos seus atos.</li> <li>Aceita e respeita as regras estabelecidas.</li> <li>Respeita o material, as instalações e o espaço envolvente.</li> <li>É organizado na apresentação do material e do caderno diário.</li> </ul> <p><b>Autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>É autónomo – tenta superar as dificuldades sem a ajuda dos outros.</li> <li>Sabe seleccionar o que é prioritário.</li> <li>Emite opiniões sobre o que vê e ouve.</li> </ul>
---	---	--	--	--	---	--

				<p>correu a aula de educação musical.</p>	<p>• Expõe dúvidas e sugere soluções.</p> <p>Nota: A avaliação realizar-se-á nas vertentes Formativa, Sumativa e Contínua, com base na observação direta, trabalho teórico e prático (instrumental, vocal e coreográfico).</p>
				<p style="text-align: center;"><b>Alunos com NEE</b></p> <p>Existem dois alunos referenciados com NEE. No entanto, apenas apresentam limitações na capacidade de aprendizagem. Sendo que, lhes será dada mais atenção, nomeadamente no que se refere à execução e compreensão das atividades.</p>	

<b>Bibliografia:</b>	Amaral, D., Domingues, J. & Neves, A. (2016) <i>100% Música</i> . 1ª Edição. Texto Editores, LDA. (pág. 49-53)
<b>Discografia:</b>	Amaral, D., Domingues, J. & Neves, A. (2016) <i>100% Música</i> . 1ª Edição. Texto Editores, LDA. (CD2 – faixa 34-36-38-40)
<b>Reflexão</b>	Documento próprio (feita no diário de bordo) .

Bragança, 16 de Janeiro de 2018

O Professor Avaliado

O Professor Avaliador

Flávia Alexandra da Rosa Câmara 2017/2018

## Anexo 5 – Imagens do jogo J’click

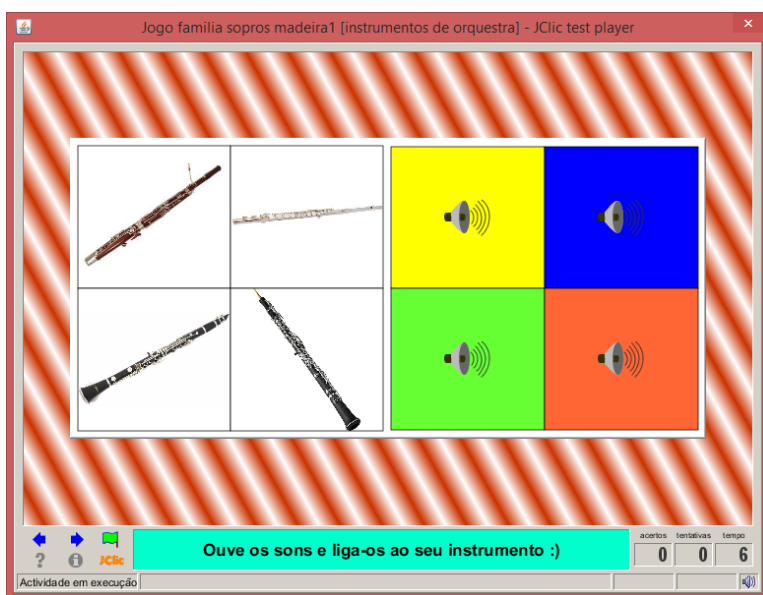
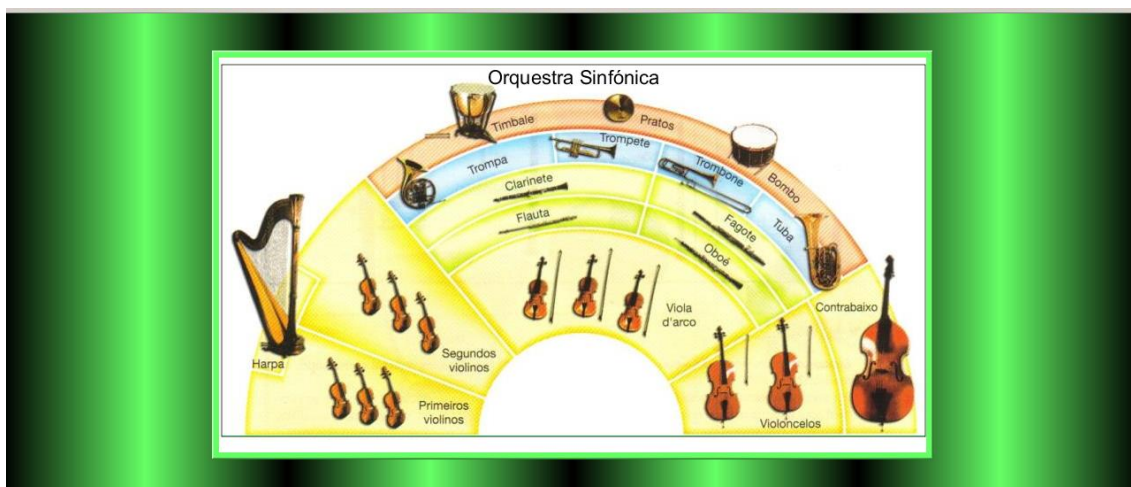


Figura 8 - Exemplo de exercícios por resolver



Figura 9 - Exemplo de exercícios resolvidos

## Anexo 6 – Planificação da aula. 30-01-2018 – 5.ºano

### Planificação de aula

Professora Estagiária: Flávia Câmara	Ano/Turma: 5.ºG
Professor Cooperante: Artur Fernandes	Sala: EM1

### Educação Musical – 2017/2018

Data: 30-01-2018	Sumário: Vamos conhecer o espaço; Vamos aprender a “ouvir”; Cânone “BelleMamma”; Revisões.
Hora: 12:00 – 13:30	

Domínios e Subdomínios de Aprendizagem: (com base na planificação anual do 5.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Competências Específicas: (com base na planificação anual do 5.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Conceitos - Conteúdos	Competências Essenciais: ( com base na planificação anual do 5.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Atividades/Estratégias:	Recursos:	Avaliação:
<p>Domínio: <u>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e comunicação;</u></p> <p>Subdomínio: <u>Interpretação e</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmico-melódica;</li> </ul>	<p><u>Ritmo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Andamentos: rápido, lento, moderado, e acelerando e retardando;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ter a noção de intensidade;</li> <li>Identificar e vivenciar diferenças dinâmicas de andamento;</li> </ul>	<p><b>Atividade 1-(re)conhecer o espaço</b></p> <p>Os alunos, irão distribuir-se pelo espaço da sala de aula. Ser-lhe-á dado um cartão que terão de “conduzir” por todo o espaço da sala, em função da audição musical da peça</p>	<p><u>Humanos:</u> -Professor; - Alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> -Obra musical ‘Epilogue From La La</p>	<p><b>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas - “Saber” e “Saber fazer” (70%)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos;</li> <li>Uso de terminologia musical</li> </ul>

<p><u>Comunicação:</u></p>				<p>“Epilogue - From La La Land”. Será dito que terão de conduzir o seu “amigo” (cartão) pela sala, e que à medida que a música for mudando, eles terão de mudar a sua forma de estar. Ser-lhes-á dito, também, que sempre que a música parar, terão de ficar em modo “estátua”, sendo que, só recomeçarão quando a música voltar a tocar. Também será referido que quando ouvirem o som de uma palma, terão de trocar de “amigo”(cartão) com a pessoa mais próxima deles.</p> <p>De seguida, com a utilização (continuação) da mesma obra musical (visto, que esta contem cerca de 8 minutos) será pedido aos alunos que se juntem em pares (rapaz e rapariga), para que possam, ao som da obra musical, fazer o jogo do “espelho” / “sombra”, sendo que, terá um “guia” (quem começará por fazer os gestos, à medida que o outro o segue). Trocarão de posição, sempre que a docente assim solicitar.</p>	<p>Land”;</p> <p>-Colunas;</p> <p>-Computador;</p> <p>-Cartão.</p>	<p>correcta;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento e aplicação de conceitos/ conteúdos trabalhados.</li> <li>• Técnica correcta/qualidade no desenvolvimento das actividades musicais (individuais e de conjunto);</li> <li>• Capacidade de apreciação/crítica dos produtos finais alcançados.</li> </ul> <p><b>Domínio das Atitudes e Valores</b> - “Saber Ser” e “Saber Estar” (30%)</p> <p><b>Comportamento/Sociabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra respeito pelo outro.</li> <li>• Cooperar na realização de todas as tarefas.</li> <li>• Demonstra uma postura correcta na sala de aula.</li> <li>• Intervém de forma organizada e adequada.</li> <li>• Aceita as observações, sugestões e decisões coletivas.</li> </ul> <p><b>Empenho / Criatividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra atenção e interesse, intervindo</li> </ul>
----------------------------	--	--	--	--	--	---

<p><a href="#">Domínio:Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</a></p> <p><b>Subdomínio:</b> <u>Interpretação e Comunicação</u></p> <p><a href="#">Domínio:</a> <a href="#">Desenvolvimento da Criatividade</a></p> <p><b>Subdomínio:</b> <u>Criação e experimentação</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno canta controlando a emissão vocal em termos de afinação e respiração;</li> <li>• O aluno interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmico</li> <li>• O aluno explora as potencialidades expressivas da voz;</li> </ul>	<p><b>Ritmo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ritmos corporais;</li> <li>• Pulsação;</li> </ul> <p><b>Forma:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imitação e cânone.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cantar em grupo;</li> <li>• Executar, vivenciar ritmos com diferentes partes do corpo;</li> <li>• Conhecer a notação musical básica;</li> <li>• Cantar cânones melódicos a duas partes.</li> </ul>	<p><b>Atividade 2 –O Cânone – BelleMamma</b></p> <p>a) Os alunos vão recordar, através da interpretação vocal e corporal, a canção previamente trabalhada ‘Rei Leão’</p> <p>b) De seguida, os alunos serão colocados em círculo Orffiano. A docente dará um tempo que terão que percutir com os pés;</p> <p>c) Mantendo o tempo dado, será ensinado primeiramente o ritmo da canção, sendo que a professora irá bater o ritmo utilizando as diferentes partes do corpo (primeiro palmas, de seguida as pernas e por fim os pés), sendo que os alunos, seguidamente, a irão imitar;</p> <p>d) Já após a interiorização dos ritmos, será ensinado a letra da música, feita também por partes;</p> <p>e)Quando os alunos tiverem interiorizado a letra será ensinado a melodia, também por partes;</p> <p>e)Logo após toda a turma saber toda a canção, esta (turma) será dividida em dois círculos (colocados um dentro do outro), para que se possa fazer o cânone.</p> <p>f) Após estas fases, os alunos aprenderão a coreografia da canção.</p>	<p><b>Humanos:</b></p> <p>-Professor;</p> <p>- Alunos.</p>	<p>oportunamente em situações de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa e envolve-se espontaneamente nas tarefas da turma, da escola e comunidade.</li> <li>• Manifesta empenho e persistência.</li> <li>• Emite opiniões sobre o seu trabalho e o dos outros.</li> <li>• Revela espírito criativo.</li> <li>• Manifesta expressividade.</li> </ul> <p><b>Responsabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É assíduo e pontual.</li> <li>• Responsabiliza-se pelos seus atos.</li> <li>• Aceita e respeita as regras estabelecidas.</li> <li>• Respeita o material, as instalações e o espaço envolvente.</li> <li>• É organizado na apresentação do material e do caderno diário.</li> </ul> <p><b>Autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É autónomo – tenta superar as dificuldades sem a ajuda dos outros.</li> <li>• Sabe selecionar o que é</li> </ul>
--	--	---	---	--	--	--



<p><u>Comunicação:</u></p> <p>Subdomínio: <u>Interpretação e Comunicação:</u></p> <p>Domínio: <u>Apropriação da Linguagem elementar da Música:</u></p> <p>Subdomínio: <u>Percepção Sonora e Música:</u></p>	<p>o grande grupo na interpretação de uma peça instrumental com duas ou mais partes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno reconhece e interpreta a simbologia elementar do código musical convencional ocidental.</li> </ul>	<p><u>Timbre:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Instrumentos da sala de aula, ou instrumental <i>Orff</i>;</li> </ul> <p><u>Ritmo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sons curtos e sons longos;</li> <li>Figuras rítmicas: Seminimas e mínimas;</li> </ul> <p><u>Altura:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Escrita musical;</li> <li>Melodias simples com flauta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tocar em grupo;</li> <li>Conhecer notação musical básica;</li> <li>Tocar com flauta melodias simples.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>Alunos com NEE</b></p> <p>Existem dois alunos referenciados com NEE. No entanto, apenas apresentam limitações na capacidade de aprendizagem. Sendo que, lhes será dada mais atenção, denominadamente referente à execução e compreensão das atividades.</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Professor;</li> <li>- Alunos.</li> </ul> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Flauta de bisel;</li> <li>-Partituras;</li> <li>- Manual ‘100% música’ (pág-42 e 43);</li> <li>-Projedor.</li> </ul>	
---	--	---	---	---	--	--

Reflexão	Documento próprio (feita no diário de bordo) .
----------	--

Bragança, 30 de Janeiro de 2018

O Professor Avaliado

O Professor Avaliador

## Remix

António Neves, David Amaral & Jorge Domingues

Musical score for 'Remix' in 4/4 time, consisting of three staves. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. The second staff starts at measure 5 and continues the melody with quarter notes: C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The third staff starts at measure 9 and continues with quarter notes: C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F1, E1, D1, C1.

---

## Dominó

António Neves, David Amaral & Jorge Domingues

Musical score for 'Dominó' in 4/4 time, consisting of four staves. The first staff begins with a treble clef and a 4/4 time signature. The melody consists of quarter notes: C4, D4, E4, F4, G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5, A5, B5, C6. The second staff starts at measure 5 and continues the melody with quarter notes: C5, B4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, B3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The third staff starts at measure 9 and continues with quarter notes: C3, B2, A2, G2, F2, E2, D2, C2, B1, A1, G1, F1, E1, D1, C1. The fourth staff starts at measure 13 and continues with quarter notes: C1, B0, A0, G0, F0, E0, D0, C0, B-1, A-1, G-1, F-1, E-1, D-1, C-1.

---

# Belle Mama (Call Mama)

for four voices

This simple but gorgeous round is incredibly easy to learn because the words are repetitive. It works best in four parts and makes a great warm-up.

The origin of this tune is not certainly, but seems most likely to be from Cameroon.

(1) (2) (3) (4)

Bel - le Ma-ma bel - le Ma-ma ay Bel - le Ma-ma bel - le ma-ma ay

Be-le Ma-ma bel-le Ma-ma bel-le Ma-ma bel-le Ma-ma Bel-le Ma-ma bel-le Ma-ma ay

---

Anexo 7- Questionário aplicado no 5.º ano



Self Report

**Género:** Masculino\_\_\_ Feminino\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Ano e turma:** \_\_\_\_\_

**Das atividades realizadas aos longo das últimas aulas, qual ou quais a(s) atividade(s) que gostaste mais de realizar? Porquê?**

---

---

---

---

---

**Qual ou quais a(s) atividade(s) que gostarias de repetir?**

---

---

---

---

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

---

---

---

---

**Como serias se fosses professor de Educação Musical?**

---

---

---

---

---

## Anexo 8 – Elaboração da música de natal

### Solitário

Flávia Câmara

António Neves, David Amaral & Jorge Domingues

♩ = 90

1. 2.

6 1. 2. D.C.

Figura 10 -Partitura original, retirada do Manual de 5.º ano 100% Música

### Solitário

Flávia Câmara

António Neves, David Amaral & Jorge Domingues

♩ = 120

*p*

Co me Co me Sem pa rar sem preabrir sem prea brir vão se a ca bar

*f*

5 2. *pp* *p*

já se a ca ba ram Pa peis avo ar go mas do ces

8 1. *f* *ff* 2. D.C.

Figura 11 - Partitura com inserção de letra elaborada pelos alunos

# Solitário

Flávia Câmara

António Neves, David Amaral & Jorge Domingues

Xilofone

♩ = 120

Come Come Sem pa rar sempre abrir sempre abrir

Xil.

4

vão-se aca bar já se aca baram Pa peis avo ar gomas doces

Xil.

8

cho co la tes rebu çados aí tudo acom panhar

1.

2.

D.C.

Figura 12 - Arranjo para Xilofone elaborado pela professora estagiária

## Anexo 9 – Planificação de aula: 11-04-2018 e do dia 18-04-2018 – 6.º ano



ESCOLA BÁSICA PAULO QUINTELA

DEPARTAMENTO DE EXPRESSÃO

### Planificação de aula

### Educação Musical – 2017/2018

Professora Estagiária: Flávia Câmara	Ano/Turma: 6.ºH
Professor Cooperante: Alcino Barros	Sala: EM2

Data: 11-04-2018	Sumário:
Hora: 8:30 – 10:00	<i>Orff-Schulwerk</i> e o Pensamento Criativo em Educação Musical: Escolha de uma obra musical; Construção de letra para peça musical; Formas: Rondó, Binária e Ternária;

Domínios e Subdomínios de Aprendizagem: (com base na planificação anual do 6.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Competências Específicas: (com base na planificação anual do 6.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Conceitos - Conteúdos	Competências Essenciais: ( com base na planificação anual do 6.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Atividades/Estratégias:	Recursos:	Avaliação:
<p>Domínio: <u>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação;</u></p> <p>Subdomínio:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno identifica a forma Rondó e reconhece organizações de séries e formas abertas;</li> </ul>	<p><u>Forma:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Forma AB e ABA;</li> <li>Forma binária, ternária e Rondó.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a notação musical;</li> <li>Organizar as frases de um tema/ peça musical;</li> <li>Identificar as formas AB, ABA e Rondó;</li> <li>Identificar a organização das frases de um tema;</li> <li>Identificar as formas AB</li> </ul>	<p><b>Atividade 1</b>-Escolha de uma obra musical;</p> <p>Os alunos irão agrupar-se em grupos de sete elementos, formando três grandes grupos. Seguidamente, vão juntar-se</p>	<p><u>Humanos:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Professor;</li> <li>- Alunos.</li> </ul> <p><u>Materiais:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Computador;</li> </ul>	<p><b>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas - “Saber” e “Saber fazer” (70%)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos;</li> </ul>

<p><u>Interpretação e Comunicação:</u></p> <p>Domínio: <u>Desenvolvimento da Criatividade:</u></p> <p>Subdomínio: <u>Criação e Experimentação:</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno cria pequenas peças, em grupo, seguindo indicações estruturais rítmico-melódicas: forma.</li> </ul>		<p>e ABA.</p>	<p>com os respetivos grupos e será dito para escolherem, entre si, uma obra musical a gosto, sendo que terão que justificar a escolha do tema. Será dito que poderão recorrer ao uso do computador presente na sala de aula e do seu telemóvel (para escolha da música e para poderem ver, posteriormente, a letra).</p> <p>Após a escolha musical, os alunos terão que reconstruir a letra, ou construir de raiz caso a obra contenha somente melodia. Ser-lhes-á dito que terão que utilizar, obrigatoriamente, ou a forma Rondó, ou a Binária ou a Ternária, será previamente explicado (com recurso a audições) como se constrói uma obra utilizando cada uma destas formas.</p> <p>Após a explicação, os grupos serão distribuídos pelo recinto escolar, para poderem fazer a construção da letra: um grupo ficará no bar da escola com a supervisão do professor cooperante e os outros dois grupos ficarão na sala de aula. É de referir que lhes será dito que terão que concluir a construção da letra nesta aula. Por fim, apresentam o trabalho realizado e fazem reflexão sobre a aula.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Colunas;</li> <li>- Telemóvel;</li> <li>- Folhas;</li> <li>- Canetas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de terminologia musical correcta;</li> <li>• Conhecimento e aplicação de conceitos/ conteúdos trabalhados.</li> <li>• Técnica correcta/qualidade no desenvolvimento das actividades musicais (individuais e de conjunto);</li> <li>• Capacidade de apreciação/crítica dos produtos finais alcançados.</li> </ul> <p><b>Domínio das Atitudes e Valores</b> <b>- “Saber Ser” e “Saber Estar”</b> <b>(30%)</b></p> <p><b>Comportamento/Sociabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra respeito pelo outro.</li> <li>• Cooperar na realização de todas as tarefas.</li> <li>• Demonstra uma postura correta na sala de aula.</li> <li>• Intervém de forma organizada e adequada.</li> <li>• Aceita as observações, sugestões e decisões coletivas.</li> </ul> <p><b>Empenho / Criatividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra atenção e</li> </ul>
--	--	--	---------------	---	---	--

						<p>interesse, intervindo oportunamente em situações de aula.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa e envolve-se espontaneamente nas tarefas da turma, da escola e comunidade.</li> <li>• Manifesta empenho e persistência.</li> <li>• Emite opiniões sobre o seu trabalho e o dos outros.</li> <li>• Revela espírito criativo.</li> <li>• Manifesta expressividade.</li> </ul> <p><b>Responsabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É assíduo e pontual.</li> <li>• Responsabiliza-se pelos seus atos.</li> <li>• Aceita e respeita as regras estabelecidas.</li> <li>• Respeita o material, as instalações e o espaço envolvente.</li> <li>• É organizado na apresentação do material e do caderno diário.</li> </ul> <p><b>Autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É autónomo – tenta superar as dificuldades sem a ajuda dos outros.</li> <li>• Sabe selecionar o que é prioritário.</li> <li>• Emite opiniões sobre o que vê e ouve.</li> </ul>
					<p align="center"><b>Alunos com NEE</b></p>	
				<p>Existem dois alunos referenciados com NEE. No entanto, apenas apresentam limitações na capacidade de aprendizagem. Sendo que, lhes será dada mais atenção, nomeadamente no que se refere à execução e compreensão das atividades.</p>		

- Expõe dúvidas e sugere soluções.

Nota: A avaliação realizar-se-á nas vertentes Formativa, Sumativa e Contínua, com base na observação direta, trabalho teórico e prático (instrumental, vocal e coreográfico).

Bragança, 11 de Abril de 2018

Reflexão

Documento próprio (feita no diário de bordo).

O Professor Avaliado

O Professor Avaliador

Flávia Alexandra da Rosa Câmara 2017/2018

## Planificação de aula

## Educação Musical – 2017/2018

Professora Estagiária: Flávia Câmara	Ano/Turma: 6.ºH
Professor Cooperante: Alcino Barros	Sala: EM2

Data: 18-04-2018	Sumário: <i>Orff-Schulwerk</i> e o Pensamento Criativo em Educação Musical: Jogo Musical; Introdução e explicação de novas figuras musicais – sincopa (de um tempo) e contratempo; Escolha de acompanhamentos para a obra musical.
Hora: 8:30 – 10:00	

Domínios e Subdomínios de Aprendizagem: (com base na planificação anual do 6.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Competências Específicas: (com base na planificação anual do 6.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Conceitos - Conteúdos	Competências Essenciais: ( com base na planificação anual do 6.º ano da Escola Básica Paulo Quintela)	Atividades/Estratégias:	Recursos:	Avaliação:		
Domínio: <u>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação;</u>  Subdomínio:	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno reconhece auditivamente o contratempo e a sincopa;</li> </ul>	<u>Ritmo:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmos corporais;</li> <li>Figuras rítmicas;</li> <li>Síncopa e contratempo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Memorizar auditivamente;</li> <li>Executar, vivenciar e inventar ritmos com diferentes partes do corpo;</li> <li>Manter a pulsação;</li> <li>Conhecer e vivenciar as figuras rítmicas;</li> </ul>	<b>Atividade 1- Jogo Musical - apresentação</b>  Os alunos irão formar um círculo Orffiano, ao que lhes será dado um tempo (pela docente) que terão que bater com os pés. Após isso, será dito	<u>Humanos:</u> -Professor; - Alunos.  <u>Materiais:</u> - Quadro;	<table border="1"> <tr> <td><b>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas - “Saber” e “Saber fazer” (70%)</b></td> </tr> <tr> <td> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos;</li> </ul> </td> </tr> </table>	<b>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas - “Saber” e “Saber fazer” (70%)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos;</li> </ul>
<b>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas - “Saber” e “Saber fazer” (70%)</b>								
<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos;</li> </ul>								

<p><u>Interpretação e Comunicação:</u></p> <p>Domínio: <u>Apropriação da Linguagem elementar da Música.</u></p> <p>Subdomínio: <u>Percepção Sonora e Musical</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno utiliza notação convencional ocidental para representação sonora de pequenas frases rítmicas memorizadas;</li> <li>O aluno interpreta</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecer a notação musical</li> <li>Tocar com a técnica correcta os diferentes instrumentos (Orff);</li> </ul>	<p>que cada um terá que dizer o seu nome, e dentro do tempo dado terão que realizar um ritmo utilizando o corpo, para que os colegas, de seguida, o possam imitar, é de frisar que a docente exemplificará como se realiza o exercício.</p> <p>De seguida, os alunos continuarão a bater o tempo com os pés, ao que a professora fará uma série de ritmos corporais com vista à introdução e explicação das novas figuras musicais, ao que é de referir que sempre que for feito um ritmo os alunos terão que identificar as figuras musicais que estão inerentes ao ritmo e será pedido que, um a um se dirijam ao quadro para escreverem os ritmos que vão sendo realizados, . Após a explicação dos ritmos será pedido que os alunos experimentem realizar quer a sincopa quer o contratempo.</p> <p><b>Atividade 2 – Escolha de acompanhamentos musicais;</b></p> <p>Nesta fase da aula, os alunos vão juntar-se por grupos (os mesmos da aula anterior) e vão pegar na peça que realizaram na aula passada. De seguida, será dito que podem vão ao anexo ao lado da sala de aula e que façam uma seleção dos</p>	<p>- Giz.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Uso de terminologia musical correcta;</li> <li>Conhecimento e aplicação de conceitos/ conteúdos trabalhados.</li> <li>Técnica correcta/qualidade no desenvolvimento das actividades musicais (individuais e de conjunto);</li> <li>Capacidade de apreciação/crítica dos produtos finais alcançados.</li> </ul> <p><b>Domínio das Atitudes e Valores - “Saber Ser” e “Saber Estar” (30%)</b></p> <p><b>Comportamento/Sociabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mostra respeito pelo outro.</li> <li>Coopera na realização de todas as tarefas.</li> <li>Demonstra uma postura correcta na sala de aula.</li> <li>Intervém de forma organizada e adequada.</li> <li>Aceita as observações, sugestões e decisões coletivas.</li> </ul> <p><b>Empenho / Criatividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstra atenção e interesse, intervindo oportunamente em situações de aula.</li> <li>Participa e envolve-se espontaneamente nas tarefas da turma, da escola e</li> </ul>
--	---	--	---	---	---------------	--

<p>Domínio: <u>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação;</u></p> <p>Subdomínio: <u>Interpretação e Comunicação;</u></p>	<p>canções harmonizadas, a capella com acompanhamento instrumental;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno interpreta peças vocais obedecendo à simbologia musical de partituras elementares;</li> <li>O aluno cria frases e secções rítmicas e melódicas, organizando-as em peças corporais ou instrumentais.</li> </ul>	<p><u>Ritmo:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmos corporais;</li> <li>Figuras rítmicas;</li> <li>Síncopa e contratempo;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Cantar/ tocar em grupo;</li> <li>Executar, vivenciar e inventar ritmos com diferentes partes do corpo;</li> <li>Acompanhar melodias com padrões rítmicos;</li> <li>Conhecer a notação musical;</li> <li>Organizar as frases de um tema/ peça musical.</li> </ul>	<p>instrumentos que querem utilizar no acompanhamento da obra musical, não esquecendo, nunca, do seu corpo e voz. No fim dessa escolha, em conjunto com o grupo, os alunos vão ter contacto com os instrumentos e com o seu próprio corpo com fim à criação de acompanhamentos, para que na aula seguinte possam escrever aquilo que idealizaram em grupo na escrita convencional musical.</p>	<p><u>Humanos:</u> -Professor; - Alunos.</p> <p><u>Materiais:</u> - Obra musical; - Canetas; -Instrumentos musicais.</p>	<p>comunidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Manifesta empenho e persistência.</li> <li>Emite opiniões sobre o seu trabalho e o dos outros.</li> <li>Revela espírito criativo.</li> <li>Manifesta expressividade.</li> </ul> <p><b>Responsabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>É assíduo e pontual.</li> <li>Responsabiliza-se pelos seus atos.</li> <li>Aceita e respeita as regras estabelecidas.</li> <li>Respeita o material, as instalações e o espaço envolvente.</li> <li>É organizado na apresentação do material e do caderno diário.</li> </ul> <p><b>Autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>É autónomo – tenta superar as dificuldades sem a ajuda dos outros.</li> <li>Sabe seleccionar o que é prioritário.</li> <li>Emite opiniões sobre o que vê e ouve.</li> <li>Expõe dúvidas e sugere soluções.</li> </ul>
<p>Domínio: <u>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação;</u></p> <p>Subdomínio: <u>Interpretação e Comunicação;</u></p>				<p style="text-align: center;"><b>Alunos com NEE</b></p> <p>Existem dois alunos referenciados com NEE. No entanto, apenas apresentam limitações na capacidade de aprendizagem. Sendo que, lhes será dada mais atenção, nomeadamente no que se refere à execução e compreensão das atividades.</p>		<p><small>Nota: A avaliação realizar-se-á nas vertentes Formativa, Sumativa e Contínua, com base na observação direta, trabalho teórico e prático (instrumental, vocal e</small></p>

						coreográfico).
--	--	--	--	--	--	----------------

Bragança, 18 de Abril de 2018

O Professor Avaliado

O Professor Avaliador

Flávia Alexandra da Rosa Câmara 2017/2018

Anexo 10 – Partitura desenvolvida por um aluno do 6.º ano

Que golo foi esse?

The Animals The Animals

♩ = 80

Teclado 

Direitos autorais © The Animals

**Anexo 11** –Questionário aplicado no 6.º ano



Self Report

**Género:** Masculino\_\_\_ Feminino\_\_\_

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Ano e turma:** \_\_\_\_\_

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

---

---

---

---

**Gostarias de a repetir? Porquê?**

---

---

---

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

---

---

---

---

**Como serias se fosses professor de Educação Musical?**

---

---

---

---