

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

Heitor Costa Aguiar de Castro Peixoto

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

Orientado por
Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso

Bragança,
Julho de 2014

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

Heitor Costa Aguiar de Castro Peixoto

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

Orientado por
Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso

Bragança,
Junho de 2014

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais e família, que sempre me apoiaram e aconselharam nesta longa contenda.

Ao professor Mário Cardoso, que mais que um professor, considero como grande amigo e detentor de grandes conselhos.

Aos professores cooperantes João Cunha, Artur Fernandes Dulce Rodrigues pelo apoio dado.

RESUMO

O presente relatório de estágio representa o culminar de um ciclo de estudos no Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, frequentado nos anos lectivos de 2012/2013 e 2013/2014. Este relatório engloba toda a Prática de Ensino Supervisionada realizada nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico assim como todo o enquadramento teórico, reflexões e conhecimentos adquiridos nestes dois anos. Mais do que toda a intervenção pedagógica realizada, este relatório pretende ainda demonstrar a aprendizagem, as experiências e mudanças que este ciclo de estudos teve sobre mim. Partindo de duas abordagens pedagógico-musicais, como a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon e a abordagem Orff-Schulwerk de Carl Orff, procura-se definir e implementar estratégias que se adaptem às necessidades de cada aula nunca perdendo de vista o objectivo final: o desenvolvimento da musicalidade nos alunos e a sua motivação e sensibilização para a música e artes em geral.

Palavras-chave: Teoria da Aprendizagem Musical; Educação Musical; Edwin Gordon; Carl Orff; Orff-Schulwerk

ABSTRACT

The following report represents the climax of a cycle of studies on Master Degree in Music Education on Basic Education, attended in the academic years of 2012/2013 and 2013/2014. This report contains all of the Supervised Teaching Practice done in the 1.º, 2.º and 3.º Cycles of Basic Education as so as all the theoretical framework, reflexions and knowledge's acquired in this two years. It tries to show the learning curve, the experiences and the changes that this cycle of studies had on me, more than it tries to the show the entire pedagogic intervention done. Based on Edwin Gordon's Music Learning Theory and Carl Orff's Orff-Schulwerk Approach, it is tried to define and implement strategies that adapt to the needs of each class although never losing sight of the main goal: the development of students musicality and their motivation and sensibilization towards music and arts in general.

Keywords: Music Learning Theory; Music Education; Edwin Gordon; Carl Orff; Orff-Schulwerk.

«(...) descrever a floresta sem nunca perder de vista as árvores, falar das árvores sem tornar a floresta numa mera abstração. Tarefa difícil, repito. Uma simples questão metodológica, como o equilíbrio das partes, poderia, em mãos menos hábeis, ter-se transformado em pedra no meio do caminho, em obstáculos pouco menos que intransponível»

(Saramago,2008:13)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Ciclo Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

NEE – Necessidades Educativas Especiais

EB – Ensino Básico

IA – Investigação-Ação

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

PARTE I

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO I - ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

1.1 ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA	5
1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	8
1.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	8
1.2.1.1 PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	8
1.2.1.2 SEGUNDO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	9
1.2.1.3 TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	10
1.2.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA.....	12
1.2.2.1 PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	12
1.2.2.2 SEGUNDO CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	13
1.2.2.3 TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO	14

PARTE II

A INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA PRÁTICA DE ENSINO

CAPÍTULO II - QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL

2.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICO-MUSICAIS	17
2.1.1 A TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON.....	17
2.1.2 A ABORDAGEM <i>ORFF-SCHULWERK</i>	24
2.3 O JOGO NA EDUCAÇÃO MUSICAL	27

CAPÍTULO III - METODOLOGIA

3.1 PROBLEMÁTICA	31
3.2 O MODELO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO	32
3.3 OBJECTIVOS GERAIS	33
3.4 PLANO DE ACÇÃO	33
3.4.1 PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO	33
3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS	34
3.5.1 NOTAS DE CAMPO	34
3.5.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE	35
3.5.3 QUESTIONÁRIO	35

CAPÍTULO IV - DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	37
4.1.1 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	37
4.1.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	40
4.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	42
4.2.1 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	42
4.2.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	45
4.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....	52
4.3.1 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM	52
4.3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
BIBLIOGRAFIA	59
ANEXOS	63

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	5
Tabela 2	6
Tabela 3	7
Tabela 4	19
Tabela 5	22
Tabela 6	22
Tabela 7	47
Tabela 8	47
Tabela 9	48
Tabela 10	48
Tabela 11	49
Tabela 12	50
Tabela 13	50

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Escola Campo Redondo	8
Figura 2: Escola Paulo Quintela	9
Figura 3: Escola Augusto Moreno	10
Figura 4: Padrões Melódicos em DóM.	38
Figura 5: Padrões rítmicos	39
Figura 6: Ostinato	39
Figura 7: Tema “Ó Malhão”	44
Figura 8: Versão do tema “Ó Malhão”	44
Figura 9: Tema Yamanô	53

ÍNDICE DE ANEXOS

ANEXO 1: Planificação Anual da Disciplina de Educação Musical do 5ºAno	65
ANEXO 2: Planificação anual da disciplina de Música.....	69
ANEXO 3: Questionário	71
ANEXO 4: Resultados do Questionário.....	74

INTRODUÇÃO

“Se eu conseguir transmitir a um aluno o que na nossa arte há de artesanal de um modo tão completo como sempre o consegue um joalheiro, então fico contente. E orgulhar-me-ia se, modificando uma expressão conhecida, pudesse dizer: privei os alunos de composição de uma má estética, mas dei-lhes uma boa doutrina artesanal.” (Arnold Schönberg in Dahlhaus, 2009)

A arte é uma importante componente da vida humana, ela desenvolve capacidades e conhecimentos transversais a outras áreas e favorece o desenvolvimento do carácter da pessoa. Adquirindo ela tal importância, percebemos que é uma disciplina essencial na educação actual para a formação das novas gerações, Adolfo Coelho, citado por Sousa (2003: 30) diz isso mesmo «o valor educativo das artes como elemento essencial na formação do homem». Como nos refere Teixeira (2012) o «ensino artístico em Portugal, oficialmente organizado, regular e sistemático, só muito tardiamente foi viabilizado.» é então importante continuar com o desenvolvimento deste projecto no sentido de dar o melhor da educação às gerações futuras.

Para que isso seja possível é necessário que o professor esteja actualizado relativamente às diferentes teorias de aprendizagem e abordagens, permitindo-lhe ter uma perspectiva mais alargada e aprofundada das diferentes estratégias e recursos ao seu dispor para o ensino da música, melhorando assim a sua prática. Outra componente muito importante é a afectiva, porque a afectividade e afinidade entre professor e aluno só favorece o exercício das práticas de ensino-aprendizagem, havendo mais partilha de informação e maior interesse por parte do aluno.

«As reacções emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas do nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o seu pensamento, devemos fazer com que essas actividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um facto impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (Vygotsky. 2003: 121)»

Uma última componente igualmente importante é a reflexão sobre a prática educativa. Sendo o professor uma pessoa que lida com pessoas, exigindo dele uma capacidade de resposta às peculiaridades de cada aluno, ainda mais hoje em dia com escolas cada vez mais heterogéneas em termos culturais, é necessário que este reflecta de forma a adaptar-se a todos eles, uma vez que é responsável por dar resposta aos problemas dos alunos.

Neste sentido a minha Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada tendo por base a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon e a abordagem de Orff-Schulwerk, tendo posteriormente acrescentado o jogo como estratégia de ensino. Este relatório foi elaborado integrando um quadro conceptual onde explicita as teorias e abordagens utilizadas ao longo da PES, apresentando descritivamente e tentando justificar toda a minha prática.

Este relatório de estágio encontra-se dividido em duas partes, numa totalidade de em quatro capítulos. A primeira parte **Organização, Caracterização e Intervenção na Prática de Ensino Supervisionada** é constituída por um capítulo (*Capítulo 1- Organização, Caracterização do Contexto*) e a segunda parte **Intervenção, Investigação e Reflexão na Prática de Ensino Supervisionada** apresenta três capítulos (*Capítulo 2 – Enquadramento Teórico e Conceptual; Capítulo 3 – Metodologia; Capítulo 4 – Descrição, Análise e Discussão dos Resultados*).

No *Capítulo 1* é feita uma contextualização de todo o Meio Escolar onde se realizou toda a Prática do Ensino Supervisionada nos diferentes Ciclos do Ensino Básico. No *Capítulo 2* é realizada uma revisão da literatura referente às abordagens pedagógico-musicais (a *Teoria da Aprendizagem Musical* de Edwin Gordon e a Abordagem de *Orff-Schulwerk*) utilizadas nas diferentes estratégias durante a intervenção pedagógica. O *Capítulo 3* descreve os procedimentos efectuados durante a realização de um projecto de investigação-acção, com o objectivo de verificar estratégias de ensino utilizadas nos diferentes Ciclos do Ensino Básico. No decorrer deste capítulo são apresentados os objectivos gerais, plano de intervenção, técnicas e instrumentos de recolha de dados. No *Capítulo 4* será apresentada de uma forma detalhada, todas as Experiências de Ensino e Aprendizagem realizadas durante a intervenção pedagógica, bem como a análise e discussão dos resultados obtidos.¹

¹ O presente relatório foi elaborado segundo o antigo acordo ortográfico.

PARTE I

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO ENSINO BÁSICO

CAPÍTULO I

ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

1.1 ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA

No 1.º Ciclo Do Ensino Básico (CEB), a PES realizou-se na Escola do Ensino Básico (E.B.) 1 do Campo Redondo, pertencente ao Agrupamento Emídio Garcia – Bragança, entre os meses de Outubro e Fevereiro do ano 2013, ficando à minha responsabilidade a Área das Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Na totalidade foram leccionadas 12 sessões de trabalho, tendo cada uma delas a duração de 90 minutos. Toda a intervenção pedagógica referente a este Ciclo de Ensino foi constituída por três domínios distintos: Observação, Cooperação e Responsabilização pela docência (ver Tabela 1).

Tabela 1
Organização da Prática Supervisionada no 1º ciclo

Data	Domínio
Semana 1	Observação
Semana 2	Observação
Semana 3	Cooperação
Semana 4	Responsabilização
Semana 5	Responsabilização
Semana 6	Responsabilização
Semana 7	Responsabilização
Semana 8	Responsabilização
Semana 9	Responsabilização
Semana 10	Responsabilização
Semana 11	Responsabilização
Semana 12	Responsabilização
Semana 13	Responsabilização
Semana 14	Responsabilização
Semana 15	Responsabilização

Nota. Plano definido pelo Supervisor Institucional

No 2.º CEB, a PES realizou-se na Escola E.B. Paulo Quintela do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia – Bragança entre os meses de Fevereiro a Junho do ano 2013. Neste ciclo fiquei responsável pela disciplina de Educação Musical. Foram leccionadas 12 sessões de trabalho, tendo cada uma delas a duração de 90 minutos. Toda a intervenção pedagógica referente a este Ciclo de Ensino foi também constituída por três domínios de intervenção pedagógicos progressivos: Observação, Cooperação e Responsabilização pela docência (ver Tabela 2).

Tabela 2
Organização da Prática de Ensino Supervisionada no 2º ciclo

Data	Domínio
Semana 1	Observação
Semana 2	Observação
Semana 3	Cooperação
Semana 4	Responsabilização
Semana 5	Responsabilização
Semana 6	Responsabilização
Semana 7	Responsabilização
Semana 8	Responsabilização
Semana 9	Responsabilização
Semana 10	Responsabilização
Semana 11	Responsabilização
Semana 12	Responsabilização
Semana 13	Responsabilização
Semana 14	Responsabilização
Semana 15	Responsabilização

Nota. Plano definido pelo Supervisor Institucional

No 3.º CEB, a PES realizou-se na Escola Augusto Moreno do Agrupamento de Escolas Augusto Moreno entre os meses de Março e Junho de 2013. Neste ciclo constituí par-pedagógico com uma colega do mesmo Mestrado e ficámos responsáveis pela disciplina de Música. Na totalidade foram leccionadas 6 sessões de trabalho, tendo cada uma delas 90 minutos de duração. Toda a intervenção pedagógica referente a este Ciclo de Ensino foi também constituída pelos três domínios referidos nos Ciclos anteriores: Observação, Cooperação e Responsabilização pela docência (ver Tabela 3).

Tabela 3
Organização do Estágio no 3º ciclo

Data	Domínio
Semana 1	Observação
Semana 2	Observação
Semana 3	Cooperação
Semana 4	Cooperação
Semana 5	Comunhão pascal
Semana 6	Responsabilização
Semana 7	Responsabilização
Semana 8	Observação e Cooperação
Semana 9	Responsabilização
Semana 10	Observação e Cooperação
Semana 11	Responsabilização
Semana 12	Observação e Cooperação
Semana 13	Responsabilização
Semana 14	Responsabilização

Nota. Plano definido pelo Supervisor Institucional

Para cada um dos CEB, todas as sessões de trabalho foram organizadas e orientadas de acordo com as orientações curriculares previstas para cada nível do Ensino Básico, bem como o Plano Anual de Actividades e Planificação Anual em vigor na instituição onde foi realizada a intervenção pedagógica.

No 3.º CEB o ensino da música está organizada de forma modular. Os diferentes conteúdos musicais são agrupados em categorias, tendo em conta as suas características, que o professor deve seleccionar tendo em atenção a especificidade da sua turma.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

1.2.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

1.2.1.1 PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola do Campo Redondo foi inaugurada em 1986, tendo uma forma hexagonal, dispõe de quatro salas de aula (uma para cada ano), uma sala de apoio, uma sala de professores e duas casas de banho para alunos e outras duas para professores, uma biblioteca, um pátio interior e ainda um exterior onde decorrem as diversas actividades organizadas pela escola.



Figura 1: Escola Campo Redondo

As salas de aula são amplas, possuindo cada uma um pequeno anexo onde são arrumados os materiais e servindo também de espaços onde é prestado o apoio individualizado aos alunos que dele necessitem. Todas as salas estão equipadas com quadros interactivos, computador e impressora. A biblioteca possui alguns livros infanto-juvenis, três computadores, uma impressora, uma televisão e um leitor de DVD, o espaço é ainda utilizado para actividades realizadas pela escola ao longo do ano lectivo. Para além de tudo isto a escola possui ainda diversos equipamentos como, câmaras de vídeo, máquinas fotográficas, etc.

A escola tem poucos alunos e as turmas para além do professor titular contam com um professor coadjuvante que apoia os alunos com Dificuldades de Aprendizagem e os que têm NEE.

Durante a minha PES, pude constatar que esta é uma escola muito bem preparada e organizada, onde sobressai a preocupação dos docentes com a progressão e o sucesso escolar dos seus alunos.

1.2.1.2 SEGUNDO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A Escola Paulo Quintela, cujo patrono com o mesmo nome foi uma pessoa de destaque na área da Educação, deu início à sua actividade no ano lectivo de 1983/84. Foi construída no sentido de dar resposta à explosão demográfica e universalidade da educação surgidos na época, inicialmente leccionando apenas o 2.º CEB, as suas funções foram alargadas até se tornar uma EB 2,3 em Setembro de 1997.



Figura 2: Escola Paulo Quintela

Segundo o Projecto Educativo, a escola tinha enormes deficiências estruturais, com falta de infra-estruturas e equipamentos necessários para o normal desenrolar das actividades das diversas disciplinas. Só em 2003, após obras de ampliação e renovação a escola se tornou realmente capaz de dar resposta às necessidades educativas, presenteando os seus alunos e toda a comunidade educativa com excelentes condições, possuindo um pavilhão gimnodesportivo, um auditório, uma biblioteca, duas salas de informática, laboratórios bem equipados, aquecimento e espaços verdes devidamente tratados.

A escola Paulo Quintela pertence ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia. Este, engloba cerca de 1200 alunos, 150 professores e 50 elementos de pessoal não docente. Todas as escolas do agrupamento possuem um Projecto Educativo, um Projecto Curricular e um Regulamento Interno comuns. Para além disso o agrupamento demonstra a sua enorme dinâmica ao assinar protocolos com diversas instituições locais, nacionais e internacionais, como exemplo: a Escola Superior de Educação de Bragança, a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, o Projecto Europeu Sócrates/Comenius.

Existem ainda Clubes em funcionamento para todos os alunos interessados, como por exemplo: Música, Jornalismo, Internet e Fotografia Digital, Pintura, Desporto Escolar.

Relativamente a equipamentos, é uma escola muito bem apetrechada e a nível da educação musical, existe um grande número e variedade de instrumentos necessários para a sua prática, estando em óptimas condições e à disposição dos alunos e docentes.

1.2.1.3 TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A escola Augusto Moreno encontra-se relativamente degradada, tanto a nível de infra-estruturas como ao nível dos equipamentos, agravada pela falta de pessoal de manutenção permanente e também pela falta de fundos da escola para fazer face a essa mesma manutenção, numa tentativa de compensar esta falha a escola recebe ajuda da autarquia e de outras entidades.



Figura 3: Escola Augusto Moreno

Em termos de segurança o edifício escolar apresenta grades nas janelas e é circundado por um gradeamento que se apresenta relativamente baixo e pode ser ultrapassado com alguma facilidade tanto por alunos como por pessoas estranhas à comunidade escolar. De acrescentar que apenas um dos 4 portões da escola está permanentemente aberto e é vigiado.

A escola em si é constituída pelo edifício central onde se encontram as salas de aula normais e específicas, balneários exteriores e uma pequena casa anexa. É ainda dotada de alguns espaços sociais e desportivos, de uma biblioteca bastante actualizada,

dois auditórios (que necessitam de remodelações) e uma sala de informática. De tomar nota que a escola não possui uma sala de convívio de alunos.

Relativamente ao edifício central é possível verificar, desde que se entra na escola, que se encontra bastante maltratado devido à acção do tempo, ao desgaste pela sua intensa utilização, à falta de pessoal que vigie os corredores, à falta de manutenção, acrescendo ainda a acção do vandalismo a que está sujeita, demonstrando o pouco respeito pelo edifício escolar e pelo seu equipamento.

No Projecto Educativo da escola, fica saliente que a estrutura desta não está adaptada nem preparada para as funções que lhe foram atribuídas. Algo que pude testemunhar ao longo da minha PES: insuficiência de pessoal docente e não docente para poder satisfazer as necessidades dos alunos, falta de equipamentos necessários para uma boa prática educativa, salas de aula sem qualquer capacidade de climatização, dado que o aquecimento não funciona devidamente, sendo frias no inverno e quentes no verão. Para acolher o elevado número de alunos que possui, a escola improvisou/criou salas, talvez fruto da emergência da situação, em espaços de reduzida dimensão, desajustadas para o número de alunos por turma e para a sua função.

1.2.2 CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1.2.2.1 PRIMEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma é constituída por 20 alunos, sendo que 11 são do sexo masculino (3 deles são alunos com NEE) e 9 são do sexo feminino, não havendo alunos repetentes. Os alunos provêm de famílias de classe média, com pais que são professores em diversos níveis de ensino, trabalham na área da saúde e outros que trabalham por conta de outrem, verificando-se um forte acompanhamento dos alunos tanto por parte da escola como do agregado familiar com reflexos no desenvolvimento e sucesso dos alunos. Existe uma forte entreatura entre colegas. Não se verificam comportamentos desajustados para além daquilo que é normal em crianças desta idade.

Todos estes factores constituem uma grande vantagem, verificando-se na turma uma rápida evolução na aprendizagem, com apresentação de muito bons resultados escolares. É uma turma muito unida, possui uma dinâmica muito interessante que nem sempre é de fácil gestão, muito facilmente os alunos se entusiasmam ou cansam e devido à sua união estes sentimentos depressa se espalham a toda a turma. De salientar ainda que nem sempre os alunos com NEE estiveram presentes nas minhas aulas dado que, em alguns dias, eram encaminhados para a biblioteca, onde tinham aulas de apoio com a professora de educação especial.

Em termos musicais, tendo em conta as capacidades dos alunos, a turma fica um pouco aquém daquilo que seria de esperar na área das expressões. Segundo Soares (2012:55) «apesar da Expressão Musical fazer parte do grupo das Expressões Artísticas e portanto, ser uma área curricular disciplinar, trabalhada de forma integrada pelos professores titulares de turma, é entendida por muitos como uma linguagem difícil de compreender e de ensinar...». Esta afirmação vem de encontro a algumas confidências que tenho ouvido a alguns professores titulares do 1.º CEB, no sentido em que sentem algumas limitações nesta área disciplinar, necessitando de formação para a ensinar, todavia, na actualidade, contam com os professores das Actividades de Enriquecimento Curricular da área da Música para complementar a sua prática pedagógica.

1.2.2.2 SEGUNDO CICLO DO ENSINO BÁSICO

A turma é constituída por 19 alunos, sendo que 8 são do sexo masculino e 11 são do sexo feminino, as suas idades variam entre os 9 e os 12 anos. Existem 6 alunos repetentes, sendo que destes, dois são do sexo feminino e os restantes do sexo masculino. De salientar que um desses alunos tem NEE e está abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro sendo-lhe aplicado um Programa Educativo Individual contendo as medidas a ser implementadas.

Apesar de as condições da escola serem óptimas, e o meio circundante também, a realidade da turma, o número de situações de retenção, associada ao facto de muitos dos alunos pertencerem a um meio sociofamiliar desfavorecido, onde o acompanhamento escolar é muitas vezes descuidado, em muito contribui para um fraco desempenho escolar. O nível médio de aproveitamento apresentado pela turma é de 3.

Pude constatar a pouca motivação da turma, oferecendo resistência à aprendizagem dos conteúdos programáticos e apresentando às vezes comportamentos menos adequados, que era necessário gerir e ultrapassar. Na tentativa de reverter esta situação e superar os constrangimentos com que me deparei, preparei e propus actividades motivadoras, diversificadas e intencionalmente seleccionadas para servir os objectivos a alcançar. Aos poucos os alunos tornaram-se mais interessados e participativos e pude observar o crescimento de algumas capacidades e modificação de alguns comportamentos. Sinto que a minha acção, apesar do curto espaço de tempo, contribuiu para que estes alunos conseguissem evoluir e olhar a escola com outros olhos.

1.2.2.3 TERCEIRO CICLO DO ENSINO BÁSICO

No 3º CEB a escola oferece aos alunos programas diferentes de forma a poder corresponder aos interesses de cada aluno. Como tal a turma onde decorreu o estágio estava dividida, sendo que os alunos que se inscreveram em música eram oito, com apenas um aluno do sexo masculino e os restantes do sexo feminino, as suas idades variavam entre os 12 e os 16 anos. É uma turma relativamente pequena que constituiu uma experiência de trabalho com um grupo mais restrito de alunos, que me permitiu manter um maior controlo da sala de aula, assim como atender de forma mais individualizada cada aluno, podendo dar melhor resposta às suas dúvidas e dificuldades.

A turma em si é relativamente problemática, alguns dos alunos são repetentes e duas alunas têm NEE estando abrangidas pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro e a quem estão a ser aplicadas as medidas constantes dos respectivos Programas Educativos Individuais. Ao longo da PES senti que o contexto sociofamiliar se reflectia na forma de estar dos alunos, na sua baixa auto-estima, no interesse manifestado, no aproveitamento da turma, nos resultados escolares alcançados e até no risco de abandono escolar.

O investimento na aprendizagem destes alunos é por isso essencial e através das aulas de música poderemos promover uma mudança de atitude face à escola. Como professor de música nunca poderei esquecer que a música é algo natural e característico, é como uma impressão digital, é única e cada ser humano possui a sua musicalidade, em maior ou menor grau. Não podemos então dizer que o aluno não é capaz, enquanto professores temos que encontrar essa musicalidade e tentar desenvolvê-la.

PARTE II

INTERVENÇÃO, INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA

CAPÍTULO II

QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL

2.1 ABORDAGENS PEDAGÓGICO-MUSICAIS

2.1.1 A TEORIA DA APRENDIZAGEM MUSICAL DE EDWIN GORDON

Edwin Gordon (n. 1927) é um reconhecido investigador, professor, autor, editor e conferencista. O seu trabalho centra-se sobretudo na investigação de teorias de aprendizagem musical para crianças e jovens crianças. Ganhou o diploma de bacharel e mestrado em performance de contrabaixo. Em 1958, fez o seu doutoramento em Educação Musical na Universidade de Iowa. Desenvolveu diversas metodologias e deu imensos contributos para o ensino dos mais diversos conteúdos na Educação Musical.²

Na obra *A Music Learning Theory For Newborn and Young Children*, E. Gordon (2003) identifica diferentes problemáticas existentes no domínio do Ensino da Música. Ele nomeia como principais causas: (1) o facto da sociedade em geral não reconhecer à música a sua importância na formação das gerações futuras; (2) a falta de currículos bem organizados e adaptados às realidades escolar e social; (3) a má preparação dos professores de música. Mas o principal problema, é o facto de os alunos virem tão mal preparados de casa para poderem abordar a Educação Musical e os conteúdos que os professores lhes tentam ensinar (Gordon, 2003).

A música e a sua aprendizagem encontram paralelismo na linguagem verbal. Da mesma maneira que a criança adquire bases da sua língua materna ao escutar todos aqueles que interagem com ela e experimentando por ela própria, o mesmo acontece com a música.

² Informação consultada no site: <http://giml.org/gordon/>

«A linguagem é o resultado da necessidade de comunicar. A fala é o modo como comunicamos. O pensamento é aquilo que temos para comunicar. A música, a execução e a audição têm significados paralelos. A música é o resultado da necessidade de comunicar. A execução é o modo como a comunicação ocorre. A audição e o que é comunicado.» (Gordon, 2000:19)

Um aspecto importante a considerar é que Gordon (2003) defende que a linguagem musical deve ser desenvolvida ao mesmo tempo que a linguagem verbal, ou seja, desde a nascença. Isto implica uma participação activa dos pais na educação dos seus filhos. Logo à partida isto gera um grave problema porque a maioria dos pais não se sentem confortáveis relativamente à música, Gordon (2007:8) diz que “ existem limites porque os pais acreditam que não possuem capacidades musicais”³. Talvez por acharem que a música só está ao alcance de alguns, por vezes pais, professores e muitas outras pessoas rejeitam a experiência musical. Da mesma maneira que não é necessário ser um profissional nas áreas da literatura e matemática para ensinar uma criança a comunicar ou a utilizar números em operações matemáticas rudimentares, também não é necessário sê-lo para ensinar música. De facto, qualquer pai com boa entoação vocal ou boa fluidez de movimentos corporais está apto para ensinar música (os seus rudimentos pelo menos) ao seu filho (Gordon, 2003).

Gordon (2003) defende a criação de duas formas de ensino, convergentes e complementares uma da outra, são elas: a orientação e a instrução. A orientação pode ser estruturada ou não estruturada. No caso de não ser estruturada, há uma exposição da criança a fenómenos musicais, mas de uma forma natural isolada e não inserida num grande plano (ou currículo). No caso de ser estruturada essa exposição ocorre de uma forma natural na mesma mas já tendo em conta um planeamento cuidado pois o ensinamento tem uma continuidade que se irá inserir num programa formativo. Esta orientação não exige que a criança possua qualquer tipo de capacidade ou informação, apenas visa o seu encorajamento em absorver a cultura a que é exposta, a sua frequência e o tempo de exposição dependem da sua resposta aos estímulos. Procura-se responder aos seus instintos e intuições naturais.

A instrução tem um carácter mais formal, não implica que seja numa escola, no entanto, ela exige uma planificação específica dos conteúdos a serem transmitidos à criança, uma frequência e tempo de exposição pré-definidos e a cooperação da criança assim como uma resposta específica a determinados estímulos.

³ Tradução livre do autor: «...a boundry exist because parents believe they are limited in musicianship»

E. Gordon (2003, 2006) cria então uma Teoria do Ensino da Música. Nela, Gordon prevê a existência de etapas pelas quais a criança deve passar de maneira a atingir a audição. Cada etapa (que Gordon chamou de Tipo) possui sub-etapas, metas mais pequenas que devem ser atingidas (às quais Gordon deu o nome de Estádios). Toda a sua teoria é sequencial exigindo que para se chegar à Audição todas as crianças devem passar por todos os tipos e estádios de Audição Preparatória (ver Tabela 4).

Tabela 4
Tipos e Estádios de Audição Preparatória

Tipo	Estádio
<p>Aculturação (do nascimento até à idade de 2 a 4 anos. Participa com pouca consciência do meio envolvente)</p>	<p>Absorção Resposta Aleatória Resposta Intencional</p>
<p>Imitação (de 2 a 4 anos até 3 a 5 anos de idade. Participa com pensamento consciente focado essencialmente no meio envolvente)</p>	<p>Perda do Egocentrismo Ruptura do Código</p>
<p>Assimilação (de 3 a 5 anos até 4 a 6 anos de idade. Participa com pensamento consciente focado no eu)</p>	<p>Introspecção Coordenação</p>

Nota. Adaptado da obra *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* (2003)

Antes de abordarmos toda a teoria é necessário saber o que é a audição. Ao longo de todo o século XX diversos pedagogos debruçaram-se sobre o fenómeno de assimilação da música, na tentativa de lhe dar um nome (Caspurro, 2006). É possível ver nas obras e discurso de Willems (1950, 1970), Orff (1961, 1974), Kodaly (in Chosky, 1981) o uso recorrente da expressão: Audição Interior. No entanto é Gordon (2000) quem surge com um novo conceito, audição, na tentativa de explicar este mesmo fenómeno. Segundo Caspurro (2006:42) audição é «a tradução proposta na versão portuguesa da obra *Music Learning Theory* de Gordon (2000) para o termo *audiation* – conceito criado pelo autor em 1980. Significa a capacidade de ouvir e *compreender musicalmente* quando o som não está fisicamente presente.».

Segundo o próprio Gordon (2000)

«Audição tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento passado. Também procedemos a uma audição quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos.» (Gordon 2000)

Sabendo agora o que é a Audição torna-se mais simples entender toda a teoria de Gordon. O primeiro tipo que Gordon (2003)⁴ nos apresenta na sua Teoria da Aprendizagem é a *Aculturação*, em que o desenvolvimento musical da criança deve-se principalmente à audição de sons, podendo ser intencionalmente musicais ou não. Esta exposição, tal como aconteceria na aprendizagem de uma linguagem verbal, fará com que a criança desenvolva teorias próprias e inconscientes de forma a organizar e dar um sentido lógico aos sons que escuta. Este é um processo moroso, no entanto necessário para o bom desenvolvimento da criança e da sua capacidade de audiar (Caspurro, 2006:48). Quanto mais rico for o ambiente musical, quanto maior diversidade tímbrica, tonal e rítmica existir mais bem preparada fica a criança. O adulto deve perceber que não é importante o acto em si nem que a criança dê uma resposta correcta ao estímulo, o importante é a actividade enquanto actividade lúdica e que a criança tente dar uma resposta. É também importante não esquecer que a atenção de uma criança não é sempre contínua, isto não deve servir como uma atitude de desistência para o adulto, assim como por vezes possa parecer que a criança está alheada do estímulo quando na realidade não está. O adulto deve estar preparado e ter alguma sensibilidade para estas situações porque nesta fase o importante é que a criança escute e absorva o máximo possível de cultura musical e não que a reproduza.

A aculturação divide-se em três fases: absorção, resposta aleatória, resposta intencional. Ao longo destas fases verifica-se na criança o desenvolvimento das suas capacidades musicais através da formulação de teorias e associações entre os sons. A passagem por estas três fases depende da quantidade de estímulos a que a criança é exposta e depende da sua maturação musical que varia de pessoa para pessoa, aliás Gordon dá grande ênfase a esta questão, jamais uma criança deve evoluir ao longo da sequência de aprendizagem por obrigação do adulto. Pelo contrário é a criança que

⁴ A teoria aqui exposta foi retirada das obras de Gordon: *A Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões* e *A Music Learning Theory For Newborn And Young Children*; e da Dissertação de Doutoramento de Helena Caspurro: *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação*

estabelece o ritmo de aprendizagem, enquanto o adulto deve observar e perceber em que momento essa evolução se dá.

O segundo tipo é o de *Imitação*, dividido em duas fases: perda do egocentrismo e ruptura do código. Aqui, a criança começa a perder o egocentrismo apercebendo-se da existência de outras pessoas, isto faz com que compreenda que até ao momento tinha estado a comunicar consigo própria, esforçando-se agora para conseguir comunicar com os outros. Esta evolução psicológica permite-lhe desenvolver a noção de comparação, apercebendo-se de que aquilo que está a entoar é mais ou menos parecido com aquilo que ouve de outras pessoas. Esta comparação leva a criança, ao fim de algum tempo, a ser capaz de imitar com alguma precisão os padrões rítmicos e melódicos que vai escutando e esta é a chave para ir descobrindo verdadeiramente (ainda intuitivamente) os princípios que regem a música. Mais uma vez para que este desenvolvimento dê os melhores resultados possíveis é necessário que a criança seja exposta ao máximo número possível de padrões rítmicos e melódicos, em diversas tonalidades e tempos.

O último tipo desta Audição Preparatória é a *assimilação*. Aqui a criança começa a aperceber-se da globalidade do seu corpo, da sincronia ou não do seu canto com o movimento do corpo e com a respiração. Esta fase é muito importante no desenvolvimento musical da criança pois sem esta sincronia a sua percepção musical não estará completamente formada e as suas bases musicais não serão seguras. Ao entrar nesta última fase, a criança encontra-se no momento mais crucial de toda a sua aprendizagem. É nesta que ela aprende a coordenar todo o corpo para um gesto musical (de uma forma já consciente). Torna-se capaz de cantar, respirar e movimentar o corpo com uma relativa precisão dando uma verdadeira intenção à música que está a executar, seja ela entoada ou executada num instrumento musical, a solo ou em grupo. Resumindo, «o processo de audiar implica um desenvolvimento ou evolução qualitativos, quanto mais não seja porque, desde que o sujeito assimila até que compreende música, há um percurso que não é concretizado ou absorvido de forma imediata» (Caspurro, 2006: 48).

Após a Audição Preparatória o aluno está pronto para Audiar, processando e organizando a informação musical que chega ao cérebro, atribuindo um significado a essa mesma informação, havendo assim um equilíbrio racional e emocional (Gordon, 2000). Esta significação, processamento e organização são proporcionais à consciência

musical da pessoa, demonstrando assim o seu nível de Audição, como tal podemos dizer que estes níveis são sequenciais ou hierarquizados.

Tabela 5
Estádios de Audição

Estádio 1	Retenção momentânea
Estádio 2	Imitação e audição de padrões tonais e rítmicos e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos
Estádio 3	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objectiva e subjectiva
Estádio 4	Retenção, pela audição, dos padrões tonais e rítmicos organizados
Estádio 5	Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais
Estádio 6	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos

Nota. Adaptado da obra *Teoria da Aprendizagem Musical de E. Gordon (2000)*

Os estádios de audição demonstram muito bem o nível de consciência musical de uma pessoa, o mesmo já não acontece com os tipos de audição, Gordon explica que os tipos de audição (ver Tabela 6) como ler, escrever, ouvir ou executar música são elementos que no plano das competências e conteúdos não revelam qual o estádio em que se encontra a pessoa.

Tabela 6
Tipos de Audição

Tipo 1	Escutar música familiar ou não familiar
Tipo 2	Ler música familiar ou não familiar
Tipo 3	Escrever música familiar ou não familiar
Tipo 4	Recordar e executar música familiar memorizada
Tipo 5	Recordar e escrever música familiar memorizada
Tipo 6	Criar e improvisar música não familiar, durante a execução ou em silêncio.
Tipo 7	Criar e improvisar leitura de música não familiar
Tipo 8	Criar e improvisar escrita de música não familiar.

Como nota final, Gordon considera que a introdução precoce de um instrumento musical na educação musical de uma criança pode minar todo o seu desenvolvimento e potencial musical porque existe toda uma panóplia técnica inerente à aprendizagem e domínio de um instrumento que impedem o natural desenvolvimento musical, como foi referido anteriormente o movimento, a entoação e a respiração. Estes três conceitos essenciais à aprendizagem da música devem ser desenvolvidos num ambiente livre e natural, qualidades que um instrumento musical não possui.

Toda a aprendizagem de Gordon centra-se num aspecto fundamental e que é a base essencial para qualquer bom músico executante ou ouvinte. A música é um aspecto natural e inerente a todo o ser humano, a música existe porque o ser humano existe. Ela pode ser aprendida por todos, da mesma maneira que aprendemos uma língua ou qualquer outra capacidade humana. No entanto a música tem um lugar especial na nossa vida porque tem uma ligação muito forte com a natureza humana, de forma consciente ou inconsciente todos nós produzimos música ao longo da nossa vida e é essencial que as gerações futuras aprendam isto, caso contrário, as «crianças vão crescer e assumir que vida e arte são pontos isolados, porque nunca terão a oportunidade de descobrir que a arte é vida e a vida é arte.»⁵ (Gordon, 2003:4)

⁵ Tradução livre do autor: «children will grow up to assume that life and art are poles apart, because they will have never been given the opportunity to discover that art is life and that life is art.» (Gordon, 2003:4)

2.1.2 A ABORDAGEM *ORFF-SCHULWERK*

«É difícil ensinar ritmo. Só se pode deixá-lo sair. Ritmo não é um conceito abstracto, é a própria vida. Ritmo é activo e produz um efeito, é a força unificadora entre linguagem, música e movimento» (Carl Orff. 1976)⁶

Carl Orff (1895-1982) foi um importante investigador e educador de música, nasceu em Munique, Alemanha em 1895 e desde muito cedo revelou um enorme gosto pela música. Iniciou o estudo de piano aos 5 anos e desde essa altura criou diversas obras. Mas a sua obra mais importante, o seu maior contributo viria a surgir em 1924 ao fundar a sua própria escola de música (Guntherschool) em Munique onde começou a desenvolver e experimentar as suas próprias ideias sobre a Educação Musical.

A obra de Orff, desenvolvida na sua escola, surgiu de anos e anos de reflexão sobre a sua própria educação musical. Orff percebeu que existem diversos obstáculos à proliferação da música e do gosto pela música na sociedade. A educação musical funcionava de uma forma especializada, procurando formar unicamente músicos e não criar o gosto pela música ou passa-la como um conhecimento transversal às capacidades e necessidades humanas (como é por exemplo a matemática, desenvolvendo a capacidade de raciocínio e ajudando as pessoas nas tarefas do dia a dia), um bom exemplo das potencialidades da música é a articulação das palavras, através do canto as crianças aprendem a utilizar melhor os músculos utilizados na fala resultando numa melhor articulação de palavras e um melhor controlo da respiração, pois no fim de contas a comunicação entre seres humanos é da mais vital importância na sociedade (Orff, 1969). Neste sentido Orff desenvolve a sua teoria à volta de três pilares que considera importantíssimos para a educação musical, uma educação longe dos conservatórios formadores de “técnicos” da música, mas mais próxima da escola pública dando melhor resposta às necessidades musicais de um maior número de crianças. Esses pilares são: palavra, música e movimento (Sousa, 2003).

Orff apercebeu-se do enorme poder da palavra para o ensinamento da música, utilizando uma linguagem verbal conhecida pelas crianças conseguiu criar uma ponte de aproximação e motivação para uma outra, a linguagem musical. É muito comum o cuidado com o conteúdo da informação que se pretende comunicar mas existe algum

⁶ Tradução livre do autor: «Es difícil enseñar el ritmo. Solo se lo puede dejar salir. Ritmo no es un concepto abstracto, es la vida misma. Ritmo es activo e produce un efecto, es la fuerza unificadora entre el lenguaje, la musica y el movimiento.» (Carl Orff. 1976)

desleixo na forma como ela é comunicada e é aqui que entra a música. Em todas as palavras, em todas as frases, existe uma métrica uma entoação, uma acentuação (a poesia é um excelente exemplo disso mesmo). Isto cria uma óptima base para o ensinamento da música que possui exactamente estas mesmas características. Através das palavras é possível ensinar ritmo, dinâmicas, acentuação, tudo de uma forma sensorial associada à expressividade natural do ser humano (Wuytack, 1993). Deste ponto de partida podemos criar jogos rítmicos na sala de aula que são extremamente educativos e ao mesmo tempo lúdicos o que aumenta o interesse dos alunos e desenvolve a sua compreensão da música (Grout, 2007). A partir daqui tudo é possível, ritmo e melodia, duas das características da música podem ser utilizados associados a palavras como estratégia de ensino. A última característica, a harmonia, pode ser introduzida pelo professor utilizando um instrumento harmónico como o piano ou a guitarra. O movimento, através da dança, acompanha toda a aprendizagem dando uma expressividade extra ao gesto musical, crescendo em grau de dificuldade de forma proporcional ao conteúdo musical a ser ensinado, completando assim o ciclo daquilo que deve ser a verdadeira música a ser ensinada às massas que passam pela escola pública, uma boa noção rítmica, melódica, harmónica, e alguns conhecimentos inerentes à prática musical úteis no dia a dia como a respiração a coordenação, a articulação, a expressão (Orff, 1969).

Orff utilizava também como estratégia temas folclóricos, facilmente reconhecíveis pelas crianças e que integravam as diversas características musicais que ele desejava ensinar, ultrapassando assim o obstáculo da utilização de temas muito mais complexos e de difícil compreensão pelas crianças. Outra estratégia amplamente utilizada era a improvisação permitindo a livre exploração da criança das suas capacidades musicais (Soares, 2012). O cânone, a pergunta resposta, o ostinato, tudo formas de repetição de um elemento, foram também utilizados por Orff para exercitar alguns pontos que considerou importantes na aprendizagem dos alunos.

Era dada muita importância ao canto, especialmente em grupo, pois o canto é a primeira forma de se criar música. A questão de ser em grupo é que diminua os níveis de nervosismo dos alunos de cantar em público e ajudava imenso na afinação e isto reflectia-se numa melhor aprendizagem. Também os instrumentos, hoje por nós conhecidos como instrumental Orff, fizeram parte da aula. Instrumentos de relativa facilidade de utilização que davam aos alunos um complemento na sua formação devido à riqueza tímbrica que acrescentavam à aula.

Orff e Gordon têm exactamente o mesmo objectivo, partem de princípios muito semelhantes: a importância do canto, a importância do ensinamento da melodia e do ritmo, a livre improvisação. O que faz com que os dois métodos sejam complementares e quando utilizados em aula, tornam-na mais rica melhorando o aproveitamento e desenvolvimento dos alunos (Lange, 2005).

No entanto têm alguns pontos em que diferem um do outro em maior ou menor grau. Logo à partida, Gordon não considera que a linguagem seja assim tão importante como o considera Orff, embora também a use como uma parte da rotina de aprendizagem, não a utiliza como estratégia base como o faz Orff. Também na utilização de instrumentos Gordon é bastante claro neste ponto, o instrumento musical prejudica mais do que favorece o ensinamento da música, devido à necessidade de um aperfeiçoamento técnico demorado e à impossibilidade de a criança ter a liberdade de movimentos e concentração no fenómeno auditivo que está a decorrer porque tem que se concentrar na parte técnica do instrumento para conseguir executar bem o seu papel.

2.3 O JOGO NA EDUCAÇÃO MUSICAL

«A tendência lúdica surge na criança como dominante, quer cante, pinte, mime ou dance, ela exprime-se pelo jogo.»
(Magalhães C. e Gomes A. 1964)

O jogo é um importante fenómeno para a criança e para o seu normal desenvolvimento. A criança vive para o jogo, sendo espontâneo, uma necessidade natural tão importante como comer ou dormir, é através dele que se cria a personalidade da criança e se desenvolvem todas as suas capacidades físicas e psicológicas (Sousa, 2003). Numa sociedade humana adulta actual o jogo não é visto como algo sério mas sim uma perda de tempo, um prazer hedonista que nada de útil acrescenta à pessoa, então como é possível que o jogo seja uma ferramenta educativa tão poderosa?

Historicamente (Silva, 2009), já nas antigas civilizações Egípcia e Grega o jogo era tido como uma importante ferramenta educativa, tanto em casa como na escola, tendo sido inclusivamente Platão quem fez os primeiros estudos e reflexões sobre a importância do jogo para o desenvolvimento normal da criança: «Evitem a compulsão e deixem que as lições dos vossos filhos tomem a forma de jogo. Isto também vos ajudará a ver quais as suas aptidões naturais.» (Platão, A República). Com o surgimento do Cristianismo, que considerava tudo o que era prazeroso como imoral, esta prática desapareceu, dando lugar a uma nova prática de ensino muito mais disciplinada, autoritária, obediente. Esta prática levou ao que ainda hoje se verifica nas escolas, uma desmotivação e desinteresse total dos alunos (Silva, 2009).

A base do jogo é o prazer, isto resulta do facto de o jogo ser uma experiência sem um objectivo concreto, apesar de obedecer a regras concretas. Além disso não possui qualquer interesse prático, tal como a arte. Isto confere ao jogo uma liberdade total, com possibilidades infinitas que agrada a qualquer pessoa, em especial às crianças (Sousa, 2003). Piaget (1962) provou que é através do movimento que a criança desenvolve as suas capacidades cognitivas e a sua inteligência desenvolve-se não pela memorização de matérias mas através de actividades lúdicas. Estudos mais recentes realizados com animais mostram isso mesmo, descobrindo que quanto maior é o período de infância de uma animal maior é a sua inteligência.

Existem quatro formas de jogo, segundo Piaget (1975), são elas: jogo de exercício, jogo simbólico ou dramático, jogo de construção, jogo de regras. Estas

formas de jogo acompanham a criança ao longo do seu desenvolvimento (Piaget, 1998).
Como nos diz Silva (2009)

«Inicialmente o jogo como exercício, em que a criança repete determinada situação por puro prazer, dado que por norma aprecia os efeitos causados. Seguidamente, nas fases compreendidas entre os 2-3 e os 5-6 anos de idade, ocorrem os jogos de cariz simbólico, os quais satisfazem a necessidade da criança de não somente relembrar mentalmente o que aconteceu, mas também aliar o prazer da execução da representação. Posteriormente a estes jogos, surgem os jogos de regras, os quais se transmitem socialmente entre crianças e conseqüentemente vão contribuindo para o incremento da sua importância à medida do seu próprio desenvolvimento social.»

O jogo é uma ferramenta educativa poderosa, para além de ser um elemento motivador, ele permite à criança desenvolver as suas características sociais, afectivas e intelectuais de uma forma natural, permitindo-lhe descobrir limites, capacidades que não sabia possuir, espírito de cooperação e de sacrifício para ultrapassar barreiras.

«A vivência da própria ludicidade como prática pedagógica durante o processo de formação do professor, pode e deve incitar o acto criador e recriador, crítico, afiar a sensibilidade, o entendimento de liberdade e de regozijo de viver. Assim sendo, a forma de manifestação lúdica aguilha o assistir de experiências axiológicas, pela geração de novas e relevantes valores tais como: 1) respeito pelo outro; 2) Lealdade; 3) Cooperação; Solidariedade,etc.» (Silva, 2009)

As crianças, mais que qualquer outra pessoa, nas suas fases iniciais de desenvolvimento buscam unicamente aquilo que lhes dá mais prazer e felicidade, não existe nelas espírito de sacrifício, então o jogo é uma excelente estratégia para desenvolver as suas capacidade motoras, a sua inteligência, a sua criatividade, a sua vida sócio-afectiva, a sua capacidade para trabalhar em conjunto ou sozinha para resolver os problemas (Sousa, 2003).

No entanto num ambiente escolar, o jogo por si só não é suficiente, dar a liberdade total às crianças para criarem os seus próprios jogos não iria resultar nos objectivos que a sociedade deseja para as suas gerações futuras. É então necessário dar um propósito, um objectivo ao jogo, torná-lo parte de uma estratégia e é neste ponto que a parte lúdica surge. Tendo em conta os objectivos definidos pelo currículo e pelos programas, é possível de desenvolver jogos que trazem prazer às crianças e ao mesmo tempo sem que elas se apercebam vão de encontro aos objectivos do professor relativamente àquilo que é necessário ser ensinado. Isto torna as aulas muito mais activas, muito mais interessantes para os alunos e dá-lhes espaço para que desenvolvam as suas capacidades gerais e específicas, verificando-se um desenvolvimento muito mais

rápido. É neste aspecto que o papel do professor ganha importância, segundo Rocha (2000:48) ao professor cabe «organizar o brincar e, para isto, é necessário que ele conheça suas particularidades, seus elementos estruturais, as premissas necessárias para o seu surgimento e desenvolvimento».

No campo das artes, e neste caso da educação musical, podemos verificar que o jogo e a arte não são assim tão diferentes quanto isso, como nos diz Alberto B. Sousa (2003:169)

- «Ambas constituem actividades desinteressadas, sem qualquer fim utilitário, que não seja o da acção em si mesma;
- Ambas proporcionam prazer a quem as pratica;
- Ambas brotam espontaneamente, emergindo do mais fundo do ser psíquico, como pulsões de imperiosa necessidade de ser satisfeitas;
- Ambas produzem envolvimento afectivo-emocional, delícia, paixão, êxtase, estados de exaltação;
- Ambas requerem imaginação, invenção, criatividade, estando estreitamente ligadas ao novo, à inovação, ao original, ao inédito ao fora do vulgar;
- Ambas se dirigem para algo que é espiritual, que é belo, que é bom, que é o bem, que satisfaz plenamente.»

Autores como Platão, Schiller (2004) e H. Read (1982) defendem exactamente isto, dependendo do autor, existe uma união mais ou menos forte e com uma hierarquia mais ou menos diferente entre estes três conceitos: educação, arte e jogo.

Para a Educação Musical, o jogo é uma óptima estratégia, pois contém características que lhe são inerentes muito propícias ao desenvolvimento artístico. Esquecendo a questão motivacional, o jogo tem muitas potencialidades. No caso da criatividade, que se desenvolve e que é tão importante para as artes, assim como o é a inteligência, e não esquecendo que um jogo direccionado para a música, desenvolve todas as capacidades musicais dos alunos.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

3.1 PROBLEMÁTICA

Ao longo da nossa prática, enquanto professores, vamo-nos deparando com diversas situações de aula, sejam elas dúvidas dos alunos às quais tentamos por todas as formas dar resposta, situações de conflito entre alunos ou entre aluno e professor, situações que exigem de nós mais do que unicamente a nossa preparação profissional. Não existe uma preparação específica que nos permita dar uma resolução simples e rápida a estes problemas, vamo-nos tornando mais capazes de lhes dar resposta através da experiência, mas para que este processo ocorra é necessário que haja uma reflexão da nossa prática. Perceber o que correu bem, o que correu menos bem, que processos e estratégias foram utilizados, quais deram melhores resultados, o que não resultou, em que ponto a estratégia deixou de ser útil. «Fazer perguntas é uma actividade especificamente humana, e desde os primórdios da história que o Homem se preocupa por conhecer e compreender o mundo que o rodeia» (Coutinho, 2014).

Ao longo da minha PES fui-me deparando com diversas situações de alunos que manifestavam dificuldades de aprendizagem, alguma indiferença perante a aprendizagem e a escola e com a existência de turmas problemáticas ao nível de atitudes, formas de estar, comportamentos, alguma acomodação e passividade. Este foi sempre um problema central de toda a minha prática: como me deveria relacionar com os alunos, que postura deveria adoptar em sala de aula.

3.2 O MODELO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O professor investigador trabalha sobre as Ciências Sociais e Humanas, é então necessário perceber o que é uma investigação neste contexto. Coutinho (2014) diz-nos que esta é «uma actividade de natureza cognitiva que consiste num processo sistemático, flexível e objectivo de indagação e que contribui para explicar e compreender os fenómenos sociais.».

Ao longo da minha PES utilizei o modelo de investigação-ação (IA). Segundo Castro (2012) referenciando Coutinho et al (2009) a IA é um modelo cíclico porque de um ciclo cria-se um novo, outros autores como Lewin (1946), Kolb (1984) e Carr & Kemmis (1988) corroboram esta ideia como nos diz Latorre (2003). O modelo é baseado nos dois conceitos: acção que engloba a prática e a mudança; investigação ou reflexão (Castro, 2012). Em termos práticos na minha PES este modelo inicia-se com uma planificação do processo de ensino, essa planificação vai-se transformar numa aula ou num conjunto de aulas. Durante esse momento existe um período de observação por parte do professor de forma a perceber se a sua estratégia resulta ou não. Dessas aulas e da necessidade de fazer um balanço dos resultados, para se perceber se estão a ser positivos ou negativos, inicia-se um período de reflexão. Dependendo do resultado deste último momento, é feita uma revisão da planificação anterior no sentido de a otimizar. Esta nova planificação vai dar início a um novo ciclo.

Este tipo de metodologia é muito útil na área da educação, permitindo ao professor rectificar muito rapidamente os seus métodos de ensino, respondendo assim aos problemas que vão surgindo na sua prática profissional. É fácil de perceber que este modelo é infinito por diversos factores: a educação lida com pessoas e cada pessoa tem a sua própria dinâmica, como tal é impossível que um ciclo deste modelo se torne definitivo sendo necessário mudá-lo constantemente por forma a adaptar-se à realidade escolar.

«A estratégia mais eficaz para que ocorram as necessárias mudanças na comunidade educativa requer, assim, o envolvimento de todos os intervenientes, numa dinâmica de ação-reflexão-ação. Nesta perspectiva, e na opinião Quintas (1998), a IA pode ajudar o professor/educador a “desenvolver estratégias e métodos” para que a sua atuação seja mais adequada, “propiciar técnicas e instrumentos de análise da realidade, assim como formas de recolha e análise de dados.”» (Castro, 2012)

Este modelo esteve sempre presente ao longo de toda a minha PES, como já referi anteriormente. Apesar da minha experiência no ensino especializado da música, os primeiros contactos com a realidade escolar condicionaram de alguma forma a minha

acção e no início do estágio senti dificuldades ao nível da selecção das estratégias mais adequadas e capacidade de resposta às diferentes situações que surgem na aula. Inicialmente quase foi necessária uma reformulação da estratégia de aula para aula, no entanto, à medida que ia progredindo e ganhando experiência e confiança, essa necessidade, embora ainda ocorresse, foi adquirindo um grau cada vez menor até ao ponto em que, no estágio do 1º CEB, apenas procedi a pequenas alterações. Todas as aulas foram alvo de cuidadosa reflexão, nem sempre no sentido de alterar a estratégia, mas com o intuito de fazer um balanço, para perceber que melhor estratégia se adapta a cada situação, numa perspectiva de melhoria e aperfeiçoamento do desempenho profissional e garantindo uma maior qualidade das aprendizagens.

3.3 OBJECTIVOS GERAIS

Este modelo tem por objectivo melhorar as capacidades do docente, tanto a nível teórico e domínio dos conteúdos como também da sua capacidade de resposta perante as diferentes situações de sala de aula. De uma forma mais concreta, os objectivos de tal modelo serão ainda avaliar a prática de ensino do professor, reflectindo e fazendo o balanço sobre as estratégias e abordagens teóricas por ele utilizadas. Desenvolver novas estratégias que se adaptem melhor à realidade escolar e caso seja necessário, recorrer a um novo enquadramento teórico.

3.4 PLANO DE ACÇÃO

3.4.1 PLANIFICAÇÃO, INTERVENÇÃO E AVALIAÇÃO

Toda a PES dividiu-se em três momentos:

- Um primeiro momento, o da planificação, é nesta fase que se planeia toda a aula e todo o estágio em cada CEB, criando assim um guia para a nossa prática pedagógica que nos prepara para dar uma resposta mais capaz aos desafios que surgem em todas as aulas.
- Após este momento vem uma nova etapa em que colocamos em prática aquilo que foi planeado, de uma forma mais ou menos fiel ao plano original, dependendo da dinâmica de aula. Por vezes, ao longo da aula, há necessidade de

proceder a alterações ao plano, de acordo com acontecimentos ou oportunidades que surgem. O facto de não cumprirmos à risca o plano de aula, não resulta em perdas para os alunos mas sim em mais oportunidades de dar resposta às suas dificuldades e necessidades. O objectivo da aula poderá ser mantido e/ou retomado. Só a reflexão/avaliação da aula ou do conjunto de aulas nos poderá fornecer informações sobre os resultados alcançados. É também nesta fase que colocamos em prática as nossas técnicas e instrumentos de recolha de dados, com o objectivo de guardar um registo daquilo que correu bem ou menos bem o que deve ser alterado ou não.

- Numa última fase, após uma análise e reflexão dos registos obtidos da recolha de dados, procedemos a uma avaliação de toda a prática, devendo fazê-lo com muita honestidade e humildade, pois só dessa forma poderemos melhorar o desempenho profissional.

3.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.5.1 NOTAS DE CAMPO

De acordo com Costa Carvalho (2007: 153) as notas de campo são «instrumentos importantes no registo de observações acerca de opiniões, expressões, referências, mímicas, reacções inesperadas.». É um elemento importantíssimo para o bom funcionamento do modelo referido no ponto anterior. Sem as notas de campo facilmente são esquecidos diversos detalhes da aula, extremamente relevantes para a reflexão e reedição da planificação criada inicialmente. Estas notas devem contemplar desde a estratégia utilizada em aula até as reacções dos alunos perante tal estratégia e o seu resultado final em termos de aproveitamento e aprendizagem.

Tendo sempre em consideração a importância dessas anotações, ao longo de toda a minha PES retirei imensas notas de campo, sempre no dia da aula depois do término desta evitando esquecer-me de algum detalhe importante porque são elementos que reflectem a prática pedagógica, a sua adequação a determinadas situações e constituem pistas importantes a ter em conta na elaboração de qualquer planificação e na preparação das aulas, visando sempre a promoção do sucesso educativo.

3.5.2 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

A observação participante é outro elemento importantíssimo para a avaliação e reflexão da prática pedagógica. É a partir da observação que podemos perceber as reacções dos alunos e se a estratégia que utilizamos é a melhor. De acordo com a autora Yarbrough (1995: 88) a investigação «por observação em música descreve os acontecimentos num momento em que ocorrem.». A observação surge *à priori* das notas de campo e é dos melhores medidores que se pode ter no contexto de sala de aula. O facto de ser participante implica uma entrega do professor à sua aula e aos alunos interagindo com eles e com a dinâmica de aula.

Percebendo a importância da observação e uma vez que ela é natural a todos nós, foi o instrumento de eleição utilizado durante toda a PES permitindo-me entender as mudanças de dinâmica da turma e de cada aluno em específico, para cada estratégia que ia utilizando.

3.5.3 QUESTIONÁRIO

O questionário representa uma das ferramentas mais utilizadas na recolha de dados. É constituído por « um conjunto de enunciados ou questões que permitem avaliar as atitudes e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos.» (Freixo. 2011: 197). Embora não sendo uma ferramenta tão simples de utilizar como as anteriores, constitui um excelente apoio e um óptimo complemento para a nossa reflexão, avaliação e rectificação da planificação, permitindo-nos fazer um apanhado da opinião geral da turma, ajudando-nos a dar resposta às necessidades mais gerais do grande grupo e permitindo uma melhor rentabilização do tempo e uma optimização da planificação e da sua prática.

Durante a minha PES realizei um pequeno questionário constituído por 11 perguntas à turma de 2º CEB, no final desse estágio, com as quais quis saber quais as estratégias que funcionaram melhor e pior de forma a poder melhorar a minha prática.

CAPÍTULO IV

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

4.1.1 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

O estágio no 1º CEB constituiu uma experiência completamente diferente da dos outros dois ciclos de ensino. Tendo realizado a sua PES no 2º ano de mestrado, ia já munido dos resultados e reflexões obtidos no ano anterior nas PES dos 2º e 3º CEB, para além da experiência ganha em 1 ano de ensino especializado da música, na minha prática profissional no Conservatório de Música e Dança de Bragança. Estes factores foram de enorme importância porque me deram confiança, maior segurança e capacidade de resposta às diferentes situações que iam surgindo ao longo das aulas, tanto na resolução de conflitos e controlo da dinâmica de turma, como na resposta às dúvidas e dificuldades dos alunos, assim como na criação de uma planificação mais exequível.

Inicialmente optei por uma abordagem baseada em Gordon e Orff, utilizando diferentes estratégias de cada autor, adaptadas à turma e aos equipamentos disponíveis. Como não havia quaisquer instrumentos musicais, baseei-me no corpo humano como principal instrumento de criação musical, mostrando aos alunos as potencialidades naturais do ser humano e do corpo para este efeito. Utilizei ainda a guitarra como suporte harmónico, enfatizando imenso sobre o canto, desenvolvendo o gosto e a capacidade de afinação dos alunos, com recurso à música popular portuguesa, dando-lhes a conhecer a nossa cultura musical. Realizei também diversos exercícios rítmicos desenvolvendo a pulsação, a capacidade de imitação, improvisação e a rítmica dos alunos mostrando-lhes as possibilidades tímbricas que o corpo humano oferece.

As aulas seguiram sempre a mesma sequência, havendo por vezes pequenos ajustes, caso a professora titular sugerisse alguma temática que gostaria que fosse abordada. Seguindo a linha de Gordon, e utilizando o processo de aprendizagem Todo-

Parte-*Todo* (Lange, 2005:21), as aulas iniciavam-se pela exposição de um tema, em primeiro lugar, e de seguida realizando uma actividade de canto com os alunos. Após esta fase de conhecimento global do tema, iniciava uma desconstrução do mesmo de forma a utilizar motivos que iam de encontro aos conteúdos programados para serem dados nessa aula. Estes motivos, que tanto podiam ser rítmicos como melódicos, eram transformados em padrões a ser imitados pelos alunos. Outra componente que também foi explorada foi a improvisação permitindo aos alunos explorar os padrões ensinados e a criarem os seus. Caso fosse uma actividade rítmica seria criado um ostinato para desenvolver a sensação de pulsação dos alunos. Para finalizar cada aula, era repetido o tema de início de aula, acrescentando sempre que possível uma pequena coreografia.

Os temas utilizados em aula eram geralmente de música popular e folclórica, contendo elementos rítmicos e melódicos simples de ser absorvidos pelos alunos, como sugere Orff (1969). Esta estratégia tinha outro objectivo, o de utilizar o I IV e V graus presentes nos temas desenvolvendo assim a audição dos alunos e a sua familiaridade com as diferentes tonalidades (Gordon, 2003). Foram trabalhados diversos padrões melódicos baseados sempre no arpejo da tonalidade do tema. Atendendo à idade dos alunos não utilizei o registo musical, deixando-os apenas experienciar através do canto.

Num tema em que a tonalidade fosse DóM, os padrões melódicos explorados seriam, por exemplo:

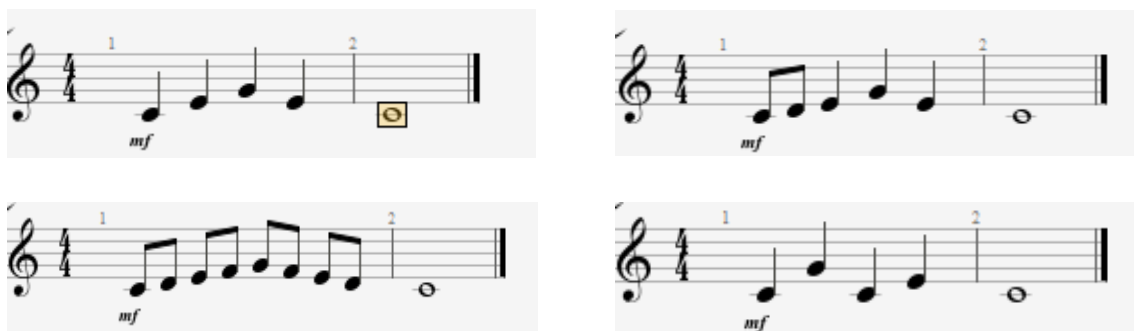


Figura 4: Padrões Melódicos em DóM.

Os padrões rítmicos também foram explorados tendo sempre em conta os motivos presentes nos temas:



Figura 5: Padrões rítmicos

Nas actividades de improvisação, enquanto um aluno explorava diferentes padrões rítmicos, os restantes colegas mantinham um ostinato em compasso quaternário.



Figura 6: Ostinato

Para combater a rotina que se foi estabelecendo, dado que comecei a notar na dinâmica da turma que não havia o mesmo empenho na resolução das tarefas, surgiu a necessidade de mudar de estratégia. Procurando manter a motivação dos alunos, utilizei como recursos os jogos musicais e adaptei outros jogos conhecidos de todos, de forma a irem de encontro aos objectivos de aula e simultaneamente desenvolver ao máximo as aprendizagens. Nas aulas seguintes e até ao fim da PES, optei por seguir esta estratégia, mas adaptada às necessidades, pois não poderia manter uma aula inteira baseada em jogos. Nesse sentido fui alternando entre uma parte de aula que seguia a estratégia anterior e outra parte à base do jogo lúdico, em que os alunos poderiam aplicar/mobilizar os conceitos aprendidos a novas situações, de uma forma divertida. A partir de diferentes jogos que exigiam das capacidades dos alunos assim como da sua competitividade, reparei num novo crescendo da sua motivação, possibilitando o ensino de mais conteúdos musicais, sempre de uma forma sensorial.

Utilizei jogos como o *telefone estragado*, mas em vez da palavra os alunos criavam frases rítmicas nas costas dos colegas que a iam passando aos outros colegas até chegar ao último aluno que a deveria reproduzir para toda a turma a fim de ser comparada com a frase inicial. Este jogo permitiu aos alunos desenvolverem a sua memória rítmica, as suas noções rítmicas assim como o espírito crítico uma vez que existia sempre um pequeno espaço de reflexão ao fim de cada ronda para se perceber o que correu bem ou mal, e caso corresse mal ser possível de ensinar a frase à turma como pequeno exercício.

Proporcionei aos alunos o desenvolvimento de algumas características, que também são objecto do processo educativo, nomeadamente a autoconfiança, a autoestima, a sociabilidade, a criatividade, o espírito crítico, ... Estas actividades geraram momentos de prazer e de felicidade, concorreram para o desenvolvimento de competências de bom relacionamento intra e interpessoal e simultaneamente contribuíram para o sucesso educativo das crianças e seu desenvolvimento harmonioso.

4.1.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

No final do PES neste ciclo de ensino, através das notas de campo e da observação directa penso que consegui obter resultados positivos. Os alunos corresponderam bem às estratégias e metodologias aplicadas, quando verificava que estas já não estavam em consonância com a dinâmica da aula, muito rapidamente conseguia modificá-las de forma a dar resposta a essa tendência. Outra característica que também reparei estar muito mais desenvolvida em mim foi a capacidade de criar uma relação mais afectiva com os alunos, sendo uma mistura de amigo e professor, o que facilitou todo o processo educativo. Por vezes percebi que havia um pouco um ultrapassar de limites por parte de alguns alunos, mas facilmente consegui controlar muito melhor este equilíbrio. Descobri no jogo uma nova e poderosa ferramenta, que quando bem orientada consegue dissolver algumas barreiras educativas, permitindo obter melhores resultados.

No que toca às aulas propriamente ditas, constatei uma melhoria no domínio dos conteúdos musicais por parte dos alunos ao longo da PES: “alguns alunos revelam já terem memorizados e bom domínio sobre alguns dos padrões melódicos dados na

tonalidade de DóM”.⁷. Ritmicamente também já se verificavam em algumas actividades realizadas (como de pergunta-resposta, improvisação) um certo grau de amadurecimento dos conteúdos. Acrescendo a este facto a motivação dos alunos sempre foi boa, notei que as actividades que mais gostaram eram aquelas que envolviam os jogos: “professor vamos jogar ao *telefone estragado*”⁸. Embora não sendo um factor que comprove que os conteúdos estão a ser compreendidos ou que a minha prática enquanto professor seja boa, não deixa de ser um bom indicador para mim.

⁷ Nota de Campo registada no dia 29 de Janeiro de 2014

⁸ Nota de Campo registada no dia 22 de Janeiro de 2014

4.2 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

4.2.1 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

«Despertar o sentido estético e o gosto pela música, vivida de uma maneira activa; contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a socialização da criança, são algumas das finalidades da Educação Musical» (Jos Wuytack. 1992)

Dada a pouca experiência, a insegurança inicial nos primeiros contactos com a turma, o receio de falhar constituíram alguns constrangimentos com que me deparei e que rapidamente tive de ultrapassar. Senti alguma dificuldade na elaboração da primeira planificação com objectivos a atingir no fim do ano, que servisse de guia e suporte para todas as outras planificações. Como tal todas as aulas iniciais foram uma espécie de experiência, tentando descobrir em que patamar os alunos se encontravam, se os conteúdos que queria ensinar eram demasiadamente difíceis ou demasiadamente fáceis, quais os seus limites, a gestão do tempo, a minha abordagem e capacidade de resposta perante as diferentes situações que se iam criando assim como a minha capacidade de manter a ordem dentro da sala. Feito o diagnóstico da turma, com o passar do tempo e à medida que ia sentindo mais segurança começou a surgir uma certa uniformização das planificações e uma linha guia, em que já era possível observar uma certa continuidade de aula para aula, assim como um melhor controlo sobre o comportamento da turma.

Surgiram também alguns problemas iniciais pelo facto de estar habituado ao ensino de música que é algo diferente da educação musical. A educação musical procura dar as bases musicais necessárias aos alunos, mas ao mesmo tempo tenta atraí-los para o ensino da música. Neste sentido a música ensinada no ensino geral é bastante diferente daquela que é ensinada nas escolas artísticas e isso criou-me algumas dificuldades. Após várias experiências e reflexões, deu para perceber que a melhor maneira seria através de estímulos, indo um pouco de encontro aos gostos dos alunos, como motivação inicial e despertando neles a curiosidade suficiente para virem atrás do resto

do conhecimento. Estes estímulos tanto podiam ser canções, como jogos, brincadeiras, tudo o que pudesse servir de ponte para a música. À medida que o estágio decorria já se notavam melhorias significativas ao nível das práticas pedagógicas. A acção tornou-se mais consistente e segura o que facilitou o meu desempenho, a utilização de estratégias e metodologias diversificadas e estimulantes permitiram dar melhor resposta às dificuldades emergentes dos alunos. Também a abordagem à turma melhorou, o que facilitou a comunicação e um maior controlo da turma, traduzindo-se num maior desenvolvimento das capacidades dos alunos, tornando as aulas mais perceptíveis e fáceis e numa melhor rentabilização do tempo.

Tirando as primeiras aulas que foram experiências para perceber de que forma deveria actuar, as restantes seguiram uma estrutura bem definida. Iniciando a aula com uma actividade de canto, sendo esse o primeiro contacto dos alunos com o tema dado. De seguida era realizada uma actividade de exploração do corpo humano como instrumento musical, nesta actividade eram explorados pequenos motivos do tema e partir deles eram criados outros, tanto por mim como pelos alunos. Numa fase inicial os exercícios eram de componente imitativa, e numa outra eram de componente criativa em que cada aluno tinha a possibilidade de improvisar. Após a exploração e familiarização do tema e das suas partes, ocorria uma actividade instrumental onde, utilizando os instrumentos Orff era criada uma pequena orquestra, dividindo a turma em naipes. Esta actividade era muito importante tanto para o desenvolvimento de conteúdos musicais como para o desenvolvimento de outras características relacionadas com a personalidade dos alunos porque o trabalho em grupo «representa um apoio, sobretudo para as crianças que são mais tímidas ou têm mais dificuldades (...) e a actividade musical em grupo (cantar, tocar, dançar), contribui também para o desenvolvimento da sociabilidade» (Wuytack, 1999:55). Havia ainda espaço para a improvisação nos instrumentos utilizando a escala pentatónica da tonalidade do tema. A improvisação e criação foram traços marcantes da minha PES neste ciclo indo de encontro aquilo que Orff (1969) defende. Para finalizar as aulas o tema inicial era repetido incorporando nele a orquestra de instrumentos Orff. Em alguns temas por vezes como forma de motivação dos alunos criava versões dos temas dados:

"Ó Malhão"

Minho



Figura 7: Tema "Ó Malhão"

The image shows a guitar version of the theme "Ó Malhão". It consists of two systems of notation. The first system has a melody line in treble clef, 2/4 time, with a first ending bracket over the last two measures. The chords are C79 and F7M. Below the melody is a guitar tablature with strings T and B labeled. The second system has a melody line in treble clef, 2/4 time, with a first ending bracket over the last two measures. The chords are Dm7, A7, and G7/5+. Below the melody is a guitar tablature with strings 5, 4, 3, 2, and 1 labeled. The tablature includes fingerings and a capo position of 5.

Figura 8: Versão do tema "Ó Malhão"

Como nota final todas as actividades, excluindo as de criação e improvisação, eram sempre reforçadas pelo registo musical, dando aos alunos uma componente de associação simbólica, desenvolvendo neles a leitura e escrita musical. Neste CEB também foram utilizados temas populares e folclóricos pelas mesmas razões que no 1º CEB.

4.2.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste 2º CEB para além da obtenção de dados através da observação directa e das notas de campo, também realizei um pequeno questionário que me fornecesse alguns indicadores relativamente à minha prática.

Foi com expectativa que parti para a primeira aula. O facto de estar pela primeira vez em frente a uma turma, não conhecer os alunos, não sabendo assim quais as suas capacidades musicais, que matéria e sequência de conteúdos deram ao longo do ano foram preocupações que revestiram esta experiência de alguma apreensão. Os exercícios rítmicos criados foram por vezes concretizados com alguma dificuldade pelos alunos. Apercebi-me que o grau de dificuldade era demasiado elevado e que associado às conversas paralelas, desatenção e desconcentração dos alunos piorou ainda mais a situação levando, ao fim de algum tempo, ao desinteresse geral da turma. A minha abordagem também não foi a melhor, uma vez que recorri à minha experiência enquanto aluno de conservatório. Esta abordagem, de forma alguma, resultaria no ensino geral uma vez que as bases musicais dos alunos são diferentes e o facto de as turmas serem muito maiores exige uma maior dispersão da atenção e esforço do professor. As repetições e a insistência numa única temática (neste caso o ritmo) resultaram também na desmotivação dos alunos.

Este primeiro contacto na PES fez-me logo reconfigurar todo o meu processo, percebi logo à partida que seria necessário fazer exercícios mais simples, criar novas actividades tornando as aulas mais dinâmicas e ser capaz de dar resposta às dúvidas e situações de conflito, sendo este último um factor que só eu enquanto pessoa e professor conseguiria resolver. Para começar, decidi mudar o funcionamento da aula, em vez de ter os alunos sentados nas cadeiras, resolvi afastar as mesas criando um espaço no meio da sala que lhes permitiria praticar música de uma forma muito mais livre. «Com aquilo que aprendi da aula anterior, decidi fazer a segunda aula um pouco diferente. Em vez de manter os alunos sentados, decidi criar um espaço no centro da sala onde fiz um círculo com os alunos tornando a aula um pouco mais informal»⁹. Este método tem obviamente as suas vantagens e desvantagens, tem a vantagem de dar mais liberdade aos alunos e dinamizar mais a aula, tem a desvantagem de dar aso a mais confusão e conversa que

⁹ Nota de campo da 2ª aula

resulta em desconcentração. Não conseguindo direccionar da melhor forma a energia e atenção dos alunos corremos o risco de não ser capazes de realizar a aula. No entanto era um risco que necessitava correr, porque o método anterior já se tinha mostrado pouco eficaz.

Enquanto planificava, inicialmente, tive dúvidas pois ainda não tinha adquirido a consciência daquilo que estava a planificar, isto é, perceber se era demasiado fácil ou difícil para os alunos. Tentei que a minha prática tivesse um fio condutor, uma estratégia mas, por vezes, ia ensinando conceitos musicais de uma forma que pareciam isolados uns dos outros. O domínio teórico dos conteúdos permitiu-me dar resposta às dúvidas dos alunos. «Criei uma estrutura de aula, com diversas actividades que são contantes para cada aula, essas actividades abordam várias componentes da música, a melodia, o ritmo, a música em conjunto, etc. O conteúdo de cada actividade é que varia de acordo com os conceitos que quero dar numa dada aula.»¹⁰

Este estágio consistiu na minha primeira prova no campo da leccionação, como tal surgiram receios, dificuldades, problemas, que foi necessário vencer. No entanto, os erros cometidos enriqueceram-me muito mais do que as vitórias que ia conseguindo obter.

Fazendo uma avaliação global de todo o meu estágio no 2º ciclo, não posso deixar de reparar em diversos pontos. Apesar da falta de preparação pedagógica, tinha do meu lado o facto de dominar relativamente bem os conteúdos do programa, o que de certa forma facilitou o estágio dando-me espaço para reflectir sobre as capacidades que faltavam: as humanas no sentido de descobrir como estabelecer relações com os alunos e aprender a lidar com eles e as pedagógicas no sentido de conseguir conceber um plano anual de aprendizagem, possibilitando o estabelecimento de um fio condutor que relacionasse as aulas umas com as outras. Procurei conhecer os alunos, abordar o ensino de uma forma um pouco diferente, mais informal e embora com resultados pouco visíveis, consegui transformar uma turma que nem a pulsação conseguia sentir numa turma que já era capaz de funcionar em grupo e com melhor coordenação. A realização do questionário foi feita na última aula, reflecto agora que tendo-o realizado mais cedo poderia ter servido como óptimo guia para a minha prática. Penso que este estágio decorreu com normalidade, apresentando altos e baixos e constituiu uma óptima

¹⁰ Nota de campo da 8ª aula

experiência que permitiu refletir, reformular, corrigir, aprender e desenvolver a capacidade de superação de limitações e obstáculos, enfim possibilitou-me uma enorme evolução nesta caminhada que ainda agora iniciei.

Para finalizar a minha actuação neste ciclo de ensino e de forma a poder saber a opinião dos alunos sobre a minha prática e sobre a sua experiência na Música, decidi realizar um pequeno questionário que me permitisse obter algumas pistas sobre a orientação que a minha prática de ensino deveria tomar.¹¹ Daqui pude obter algumas respostas e no entanto algumas dúvidas também.

Começando por exemplo pelo facto de todos os alunos já terem tido experiência na Música no 1º CEB, no entanto, para alunos que já tinham 4 anos de Educação Musical, o seu nível era relativamente fraco.

Tabela 7

Já alguma vez tiveste a disciplina de música?

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	sim	19	100,0	100,0	100,0

Pela *Tabela 8* podemos verificar também que os alunos na sua quase totalidade acharam as aulas divertidas. Apenas um aluno não respondeu.

Tabela 8

Consideras as aulas de música interessantes?

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	11	57,9	61,1	61,1
Válido	C	7	36,8	38,9	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
	Total	19	100,0		

Legenda: CT- Concordo Totalmente, C-Concordo.

¹¹ O questionário encontra-se em anexo.

Quando confrontados com a pergunta “Consideras as aulas monótonas?”, houve uma maior diferença de resposta, sendo que a maioria respondeu que não, alguns alunos confirmaram essa possibilidade.

Tabela 9
Consideras as aulas monótonas?

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	2	10,5	11,1	11,1
	C	1	5,3	5,6	16,7
Válido	NC	5	26,3	27,8	44,4
	DT	10	52,6	55,6	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
	Total	19	100,0		

Legenda: CT- Concordo Totalmente, C-Concordo; NC-Não Concordo; DT-Discordo Totalmente

Pela *Tabela 10* podemos ver a pergunta contrária à anterior, havendo uma pequena discrepância de dados obtidos, podendo considerar que os alunos tiveram em contas momentos diferentes separadamente em vez de considerarem o balanço das aulas no seu geral.

Tabela 10
Consideras as aulas activas?

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	10	52,6	52,6	52,6
	C	8	42,1	42,1	94,7
Válido	NC	1	5,3	5,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Legenda: CT- Concordo Totalmente, C-Concordo; NC-Não Concordo

Neste campo tenho também que ter um cuidado extra, sei que os alunos são relativamente novos e existindo uma certa proximidade/afectividade entre nós, sei que irão tentar agradar-me dizendo que as aulas são “muitos fixes” mesmo que isso não corresponda à realidade, no entanto não deixa de servir como pista para a minha prática, quando muito, sei que consegui estabelecer uma espécie de relação com eles.

Relativamente à disciplina de Música como um espaço de convívio, aprendizagem, descoberta e brincadeira, foram obtidos alguns resultados interessantes. Na parte da aprendizagem e da descoberta as respostas foram praticamente unânimes em concordar, fruto da nossa cultura escolar baseada na disciplina, ordem, tal como foi referido anteriormente (v. 2.3 O Jogo na Educação Musical). Mas ao observarmos os resultados dos outros dois parâmetros verificamos uma maior variação de respostas, evidenciando que existe nos alunos uma vontade natural de brincar e jogar.

Tabela 11
Consideras as aulas como um espaço de convívio?

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	2	10,5	11,8	11,8
	C	10	52,6	58,8	70,6
Válido	NC	4	21,1	23,5	94,1
	DT	1	5,3	5,9	100,0
	Total	17	89,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	10,5		
	Total	19	100,0		

Legenda: CT- Concordo Totalmente, C-Concordo; NC-Não Concordo; DT-Discordo Totalmente

Vendo a *Tabela 12* verificamos que mais de metade dos alunos considera que as aulas são um espaço de brincadeira, fica para reflectir se eles consideraram que as minhas aulas eram uma mera brincadeira ou se era uma aspiração deles que as aulas se aproximassem mais deste formato.

Tabela 12
Consideras as aulas um espaço de brincadeira?

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	5	26,3	27,8	27,8
	C	8	42,1	44,4	72,2
Válido	NC	4	21,1	22,2	94,4
	DT	1	5,3	5,6	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
	Total	19	100,0		

Legenda: CT- Concordo Totalmente, C-Concordo; NC-Não Concordo; DT-Discordo Totalmente

Na 8ª questão, é pedido aos alunos, para cinco actividades realizadas ao longo do estágio, que digam o quanto gostaram de cada uma, utilizando-se para isso uma escala de medida de 1 até 5 em que 1 é gostar pouco e 5 é gostar muito. De uma forma geral a turma gostou de todas as actividades, no entanto verifica-se uma actividade com uma tendência de respostas diferente das restantes: a improvisação.

Tabela 13
Classifica a actividade de improvisação

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	2	1	5,3	5,3	5,3
	3	5	26,3	26,3	31,6
Válido	4	7	36,8	36,8	68,4
	5	6	31,6	31,6	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Nota: Foi constituída uma escala de 1 a 5 em que 1 é gostar pouco e 5 é gostar muito.

A improvisação é o culminar do ensino da música, é quando o aluno é capaz, por si só de criar música, isto demonstra as dificuldades que a improvisação implica. No entanto a improvisação é também a livre exploração e conjugação dos diferentes sons e, nesse sentido, é óptima ferramenta a ser utilizada na Educação Musical, talvez por ser tão livre os alunos se sintam assustados, temendo errar. Cabe ao professor desvalorizar o erro, considerá-lo com naturalidade já que o mesmo faz parte do processo de aprendizagem, pois é no confronto com os próprios erros que a criança pode evoluir para novas aprendizagens.

Relativamente à questão sobre quais os instrumentos que mais gostaram de tocar, verificou-se que de uma forma geral todos os instrumentos foram aceites pela turma, dependendo dos gostos de cada aluno específico, mas é um bom sinal demonstrando que a presença de instrumentos na sala de aula, para além de a enriquecer também dá uma motivação extra.

Na penúltima questão, relativamente ao facto de as aulas terem motivado os alunos para aprenderem mais sobre a música, quase todos os alunos responderam que sim exceptuando um aluno que não respondeu. Na última questão obtive diversas respostas como “porque o professor é muito fixe”, “porque as aulas são muito divertidas”, alguns alunos que não responderam, mais uma vez penso que estas respostas são normais devido às relações afectivas que se constroem entre professor e alunos e tendo em conta a idade dos alunos.

Como já referi anteriormente este questionário não comprova se a minha prática é boa ou não, no entanto serve como um indicador para mim e para a melhoria da minha prática.

4.3 INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

4.3.1 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM

No 3º CEB foi mais simples leccionar as aulas. Como já foi referido (Cap. 1) a turma era reduzida o que facilitava o controlo e permitia dar resposta individualizada às dificuldades de cada aluno, ao mesmo tempo que era possível manter um ambiente de aula calmo e informal, ajudava também o facto de ter constituído par-pedagógico com uma colega do mesmo Mestrado. Apesar das más condições das salas de aula e dos equipamentos, foi possível criar alguns ambientes musicais. Houve, por vezes, algumas dificuldades devido à minha abordagem demasiado próxima do ensino de conservatório, mas que foi logo corrigida e ultrapassada.

Senti também dificuldades na primeira aula por ainda não conhecer os alunos, mas estes revelaram-se extremamente fáceis de lidar, apresentando sentido de respeito e de saber estar. Manifestaram poucos conhecimentos musicais, como tal decidi desde início improvisar bastante com eles, no sentido de conseguir transmitir de forma sensorial e permitindo-lhes explorar alguns conceitos musicais, servindo a improvisação como motivação, uma vez que podiam criar o que quisessem, não se sentindo tão limitados.

Para além desta abordagem, insisti bastante no canto, e na exploração de todas as potencialidades do corpo humano para a música, tentando transmitir-lhes a ideia de que a música vem de nós e que não é necessário nada mais a não ser nós mesmos, para se criar música. Tive também sempre em conta manter o diálogo com os alunos, pois considero que é de enorme importância um professor manter o contacto com o aluno num plano extra-escolar, no sentido de desanuviar o clima de sala de aula e também porque é nestas conversas que aprendemos mais sobre o aluno, quando ele sente que está a falar com um amigo e não um professor. Estas informações são muitas vezes de enorme importância para poder orientar as nossas aulas indo ao encontro das necessidades de um determinado aluno.

Em colaboração com o meu par pedagógico definimos as metas de fim de ano e dessa forma cada um iniciou a sua parte da tarefa no sentido de atingir essas mesmas

metas. Daquilo que pude verificar são alunos que necessitam de mais estímulo e apoio para superar as suas dificuldades. O estágio neste ciclo de ensino também foi extremamente curto, o que não permitiu verificar a verdadeira dimensão dos resultados obtidos, de qualquer forma há a assinalar uma evolução geral da turma, tendo em conta o ponto de partida, já que era uma turma que inicialmente só queria tocar cavaquinho e cantar música popular, até uma turma que já era capaz de trabalhar e dominar alguns conceitos musicais em grupo, individualmente, cantando, ou utilizando um instrumento. Sei que estas aulas contribuem de forma muito positiva para o desenvolvimento da auto-estima, com reflexos no processo educativo.

Estas aulas seguiram a linha de pensamento de Orff (1969), tendo uma estrutura semelhante àquela que foi desenvolvida para o 2º CEB. As aulas iniciavam-se com uma actividade rítmica de imitação e de seguida com criação, durante a improvisação de uma aluno os restantes mantinham um ostinato rítmico simples, inicialmente esta foi uma tarefa difícil pois os alunos tinham algumas dificuldades em manter uma pulsação regular e ao mesmo tempo escutar o grupo, algo que com o passar das aulas foi melhorando. As actividades de canto também tiveram grande importância desenvolvendo a audição, audição e afinação dos alunos, algo que foi possível de reparar que tinham imensas dificuldades. Após estas duas actividades seguia-se sempre uma actividade instrumental, constituindo-se uma pequena orquestra para a execução do tema da aula, e improvisação ao mesmo tempo que era mantido um bordão e um ostinato. Nesta PES foram trabalhados 4 temas de diferentes culturas com o objectivo de serem apresentadas à comunidade escolar no final do ano, no entanto devido a problemas de calendário, tal actividade não foi possível de ser realizada.

Um dos temas trabalhados nesta PES foi o Yamanô:



Figura 9: Tema Yamanô

A partir deste tema foram trabalhados diversos conceitos musicais, como a afinação, o canto, a audição. A partir dos seus motivos melódicos e rítmicos foram constituídas as actividades de imitação e criação rítmica e melódica. Com o acrescento dos instrumentos tornou-se o tema ainda mais rico, desenvolvendo nos alunos o trabalho

de grupo uma vez que cada uma era responsável por uma determinada tarefa como cantar, ou manter o ritmo num instrumento de percussão, ou mantendo a harmonia nos xilofones e metalofones. Também neste tema foi trabalhada a improvisação nos instrumentos a partir da pentatónica.

Todas as aulas seguiram esta estrutura e os resultados foram visíveis no final.

4.3.2 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste 3º CEB os dados foram obtidos a partir da observação directa e das notas de campo. Após uma fase inicial de adaptação à turma e vice-versa, tentei criar uma rotina de trabalho que servisse as necessidades da turma. Era uma turma bem comportada, contribuindo para isso o número reduzido de alunos e o facto de saberem estar na sala de aula. Embora apresentando dificuldades ao nível da música, consegui vislumbrar uma certa vontade em querer aprender. As aulas estavam estruturadas de forma a serem iniciadas com ritmo pela exploração do corpo humano, de seguida com o canto e por fim actividades com instrumental Orff. O canto é obviamente a melhor forma de criar música, mas esta capacidade tem que ser despoletada nos alunos caso contrário ela vai-se perdendo à medida que estes ficam mais adultos. Daí dar-lhe uma certa importância, criar nos alunos o gosto por cantar e ao mesmo tempo servindo como motivação, porque no fundo, toda a gente gosta de cantar, bem ou mal não importa, o importante é a intenção, o processo em si e os processos que entretanto desencadeia (Gordon 2003).

A componente rítmica é sempre trabalhada no corpo, tem por objectivo mostrar aos alunos como o nosso corpo é o melhor instrumento musical de todos e o mais natural e tem também por objectivo desenvolver a componente rítmica do aluno, a sua noção temporal e espacial. A última actividade seria sempre a instrumental, ou seja primeiro importa desenvolver a musicalidade natural de cada aluno e só depois se deve pegar nos instrumentos (Gordon, 2003). Esta actividade partia da constituição de uma pequena orquestra Orff exigindo aos alunos a capacidade de trabalharem em grupo, tendo por objectivo desenvolver várias componentes musicais como a audição, a

coordenação em grupo, etc. A improvisação esteve sempre presente, tanto a nível rítmico como a nível melódico (Orff, 1969).

Infelizmente de aula para aula não havia treino por parte dos alunos, como tal era sempre necessário fazer uma recapitulação da matéria dada na aula anterior, isto demorava o seu tempo o que fazia com que o tempo disponível para a aula desse dia ficasse reduzido, «a segunda aula foi uma continuação da primeira, uma vez que nesta fase os alunos ainda não tinham facilidade em se coordenar em grupo e os conceitos transmitidos não ficaram bem assentes, como tal decidi fazer uma revisão da aula anterior»¹². No entanto com altos e baixos as aulas foram prosseguindo verificando-se lentamente algumas melhorias, por vezes um ou outro aluno lembrava-se de alguns conceitos que já haviam sido dados, o que sempre constituía uma pequena vitória. À medida que iam surgindo dificuldades fui tentando dar-lhes a melhor resposta possível, utilizando sempre os temas que trazia para a aula como motivação e repartindo os seus motivos em pequenos exercícios a serem praticados pelos alunos, de forma a absorverem os conteúdos que pretendia ensinar. A minha inexperiência e talvez ambição levava-me a criar planificações demasiado difíceis ou demasiado grandes às quais os alunos não conseguiam corresponder o que culminava quase sempre no seu incumprimento, aliado a isto um outro problema foi o tempo, que foi desde sempre difícil de gerir.

Um dos momentos de reflexão deu-se no final do ano, na última aula em que decidi fazer uma pequena revisão de toda a matéria dada de forma a verificar até que ponto as estratégias que havia empregado tinham resultado ou não. Para minha surpresa, alguns dos conteúdos, mais até do que aqueles que eu esperava, ficaram retidos pelos alunos, assim como apresentaram pequenas, mas visíveis, melhorias na sua musicalidade e no seu trabalho em grupo. No entanto era necessário mudar a minha estratégia, melhorá-la de forma a conseguir um balanço ainda melhor que este. Senti muito mais confiança neste 3º CEB do que no 2º CEB, talvez pelo facto de a turma ser mais pequena, o que me facilitava o seu domínio e a minha capacidade de resposta às dúvidas que iam surgindo e isso reflectiu-se na minha prática, ficando a ideia de que havia um fio condutor suficientemente sólido para eu seguir.

¹² Nota de campo da 2ª aula

Como nota final, o contacto com esta turma permitiu-me de certa forma conhecer melhor os alunos, abordar o ensino de uma forma um pouco diferente, mais informal e facilitadora da troca de conhecimentos entre professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No final deste ciclo de estudos, depois de dois semestres de PES, de experiências vivenciadas, é necessário lembrar e fazer um balanço e uma reflexão de toda a prática e perceber o que mudou. Sinto que valeu a pena o esforço desenvolvido ao longo destes anos de aprendizagem e de preparação. Considero que todo este processo me proporcionou um enriquecimento pessoal e uma ampliação de conhecimentos e contribuiu para a melhoria e aperfeiçoamento do meu desempenho como estagiário e futuro professor. Nesse sentido consigo perceber o meu progresso no que respeita a uma maior facilidade, segurança e à-vontade no ambiente de sala de aula, no manter o controlo e no direccionar das energias e dinâmica de turma no sentido desejado, na capacidade de dar resposta a diferentes alunos, nas diversas situações que se apresentam no dia-a-dia de um professor, em suma, num melhor domínio da turma. A reflexão e análise sobre as práticas desenvolvidas permitiram a sua avaliação e a reformulação de aspectos, estratégias e métodos menos conseguidos. Os erros cometidos serviram de pontos de partida para práticas mais conscientes e melhor planeadas, enriquecendo mais esta experiência.

Foi gratificante sentir que alguns alunos adquiriram ferramentas que as levaram a libertar-se ou a superar dificuldades que lhes eram habituais. A postura de alguns alunos, face a actividades que gostavam menos de realizar, porque achavam que não tinham jeito, passou aos poucos a ser mais descontraída, numa perspectiva de descoberta, de entusiasmo e maior envolvimento.

Durante a PES tentei aliar os diferentes métodos de ensino da música, procurando estratégias que me permitissem utilizar as duas na mesma situação de aula complementando-se uma à outra. Como nos diz Lange (2005) «A abordagem activa “aprender fazendo” ao ensino (característica de Orff-Schulwerk) combina harmoniosamente com a aprendizagem por imersão (aprendendo música da mesma maneira que se aprende linguagem verbal) associada à Teoria de Aprendizagem da Música.

Através dos diferentes instrumentos de recolha de dados pude obter informações e indicadores muito úteis para a minha prática futura, apontando para que algumas estratégias baseadas em Orff-Schulwerk, Gordon e o jogo, foram bem-sucedidas para o ensinamento de conteúdos e na manutenção da motivação da turma.

Esta PES teve grande importância porque me permitiu colocar em prática os meus conhecimentos sobre música e sobre diferentes métodos de ensino da música, tendo a oportunidade de experimentar os diversos recursos e estratégias ao meu dispor. Como já foi referido, teve os seus pontos fortes e outros menos fortes, no entanto considero que foi uma boa experiência de crescimento não só profissional mas também enquanto ser humano.

BIBLIOGRAFIA

- Caspurro, M (2006). *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. In <http://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>.
- Chosky, L. (1981). *The Kodály context: Creating an environment for musical learning*. N. Jersey: Prentice-Hall.
- Costa Carvalho, M. (2007). *Formação de Professores em Educação de Adultos. Estudo de Caso: O Ensino Recorrente na Escola Secundária Rodrigues de Freitas*. Universidade de Santiago de Compostela.
- Coutinho, C. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Edições Almedina, SA.
- Freixo, M. (2011) *Metodologia Científica: Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gordon, E. (2000) *A Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- _____. (2003). *A Music Learning Theory For Newborn And Young Children*. Chicago: GIA Publications.
- _____. (2007). *Awakening Newborn, Children, and Adults to the World of Audiation*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Grout, D. & Palisca, C. (2007). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva
- Lange, D. (2005). *Together in Harmony: Combining Orff-Schulwerk and Music Learning Theory*. Chicago: GIA Publications, Inc.
- Latorre, A., Rincón, D., & Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.

- Magalhães C. & Gomes A. (1964). *A Criança e o Teatro*. Lisboa: Oficinas Gráficas de Bertrand Lda.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Programa de Educação Musical – Plano de Organização do Ensino Aprendizagem*. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Música Orientações Curriculares – 3º Ciclo do Ensino Básico*
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1º Ciclo*. Mem Martins. Departamento da Educação Básica
- Orff, C. (1969). *Orff-Schulwerk - Musica Para Niños*. Madrid: Union Musical Española.
- _____. (1976) *The Schulwerk*. Schott Music Corp.
- Orff, C. & Keetman, G. (1961-1974). *Orff-Schulwerk. Música para Crianças* (Vols. 1-2, M. L. Martins, Trad. e Adapt.). Mainz: Schott.
- Piaget, J. (1962) *Play Dreams and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton.
- Platão. (2004) *A República*. Trad. Enrico Corvisieri. São Paulo: Nova Cultural
- Read H. (1982). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70
- Savater, F (1997) *El Valor de Educar*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- Schiller F. (2004). *Letters Upon Aesthetic Education of Man*. Dover Publications
- Silva, Levi. *O Jogo na Educação*. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Soares, D. (2012). *O Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Das Orientações da Tutela à Prática Lectiva*. Universidade de Coimbra.
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte E Artes Pela Educação*. Lisboa: Stória Editores.
- Storms, G. (2000). *100 Jogos Musicais* (M. J. Pinto, trad.) Porto: Edições ASA, S.A.
- Teixeira, C (2012). *As Expressões Artísticas no 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico – Uma Abordagem Interdisciplinar*. Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.

- Vygotsky, L. (2003) *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.
- Willems, E. (1950). *La preparation musicale de tout-petits*. Lausanne: Éditions Maurice et Pierre Foetisch.
- Willems, E. (1970). *Bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Edições Pró-Musica, (1956).
- Wuytack, J. (1992). *Canções de Mimar*. Porto Editora.
- Wuytack, J. (1993a). *Atualizar as Ideias Educativas de Carl Orff*. Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical, n.º 76, pp.4-9
- Wuytack, J. (1999). *Curso de Pedagogia Musical – 2º Grau (Materiais de apoio)*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Yarbrough, C. (1995). *Investigação por Observação. In Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

SITES CONSULTADOS




<http://giml.org/gordon/>

LEGISLAÇÃO PORTUGUESA CONSULTADA

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro

ANEXOS

ANEXO 1: Planificação Anual da Disciplina de Educação Musical do 5.º Ano

 GOVERNO DE PORTUGAL	MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA		AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA ESCOLA E. B. 2/3 PAULO QUINTELA EDUCAÇÃO MUSICAL 2012 / 2013	
--	-------------------------------------	---	---	---

5.º Ano MAPA DE PLANIFICAÇÃO ANUAL

METAS DA APRENDIZAGEM (NOS DOMÍNIOS E SUBDOMÍNIOS)	CONCEITOS / CONTEÚDOS DISCIPLINARES	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	CALENDARIZAÇÃO / AVALIAÇÃO
<p><u>Domínio: Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</u> Subdomínio - Interpretação e Comunicação:</p> <p>(Meta Final 1)</p> <p><i>O aluno canta a solo e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções em diferentes tonalidades e modos, com diversas formas, géneros e estilos, em compasso simples e composto, em monodia e harmonizadas, com e sem acompanhamento instrumental.</i></p> <p><u>(Metas intermédias até 5.º Ano):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> O aluno canta controlando a emissão vocal em termos de afinação e respiração. O aluno interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmico-melódica. 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-forte</i> e <i>piano</i>) durante a execução de uma peça vocal. O aluno controla vocalmente a organização dos elementos agógicos (<i>andamento</i> e suas variações) durante a execução de uma peça vocal. O aluno prepara a sua participação e a do grupo para apresentação pública de peças vocais. <p>(Meta Final 2)</p> <p><i>O aluno toca sozinho e em grupo, peças em diferentes tonalidades e modos, em compasso simples e composto, com diferentes formas, géneros, estilos e culturas, utilizando técnicas diferenciadas de acordo com a tipologia musical, em instrumentos não convencionais e convencionais na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.</i></p>	<p>TIMBRE:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fontes sonoras; Instrumentos da sala de aula, ou Instrumental <i>Orff</i>; Timbres semelhantes e contrastantes; Famílias tímbricas; Mistura tímbrica; Instrumentos da Orquestra; Combinação tímbrica. <p>RITMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ritmos corporais; Pulsação; Sons curtos e sons longos; Andamentos: rápido, lento, moderado, acelerando e retardando; Figuras rítmicas: Semínima, colcheia, mínima, semibreve e respectivas pausas; Ponto de aumentação; Compassos binário, ternário, quaternário e anacrusa. <p>DINÂMICA:</p>	<ul style="list-style-type: none"> Ter a noção de timbre; Identificar diferentes fontes sonoras; Distinguir timbres vocais de instrumentais; Detectar diferenças e semelhanças tímbricas; Conhecer as diversas famílias instrumentais; Tocar com a técnica correcta os diferentes instrumentos (<i>Orff</i>); Cantar e tocar em grupo; Executar, vivenciar e inventar ritmos com diferentes partes do corpo; Manter a pulsação tocando; Reconhecer e diferenciar sons longos e sons curtos; Conhecer as figuras rítmicas / musicais; Interpretar e inventar ostinatos rítmicos e melódicos; Ler, compor e interpretar ritmos nos diferentes compassos; 	<p>CALENDARIZAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> Decurso do ano letivo. Carga horária semanal: 90 minutos. <p>Aulas previstas:</p> <p>1.º Período – 24/26 2.º Período – 18/22 3.º Período – 18/22</p> <ul style="list-style-type: none"> Dada a interligação existente entre os conceitos / conteúdos a trabalhar, não pode apresentar-se uma calendarização exacta para cada um dos conteúdos. Deve ter-se em conta que o programa oficial (ME) está organizado em espiral, sendo trabalhados vários

<p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno interpreta peças instrumentais de diferentes géneros e estilos, obedecendo a diferentes andamentos e dinâmicas, com mudanças súbitas e progressivas. • O aluno sincroniza-se com o grande grupo na interpretação de uma peça instrumental com duas ou mais partes. • O aluno decide sobre o andamento e a dinâmica na interpretação de uma peça instrumental. • O aluno interpreta peças instrumentais para acompanhar canções. • O aluno executa publicamente peças instrumentais integradas em manifestações de movimento, dança e/ou teatro. <p>(Meta Final 3)</p> <p>O aluno analisa, descreve e comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos que conhece, utilizando vocabulário apropriado.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno identifica e nomeia componentes dinâmicas (fortíssimo, pianíssimo, crescendo, diminuendo, forte, mezzo-forte, piano) • O aluno identifica e nomeia os andamentos lento, presto e moderato e alterações de andamento como accelerando e rallentando. • O aluno reconhece e identifica diferentes tipos de instrumentos no que respeita ao respectivo ataque, corpo e queda do som. • O aluno identifica melodias compostas sobre organizações sonoras tonais e modais. • O aluno identifica a estrutura formal de uma peça musical, tanto referente à micro-estrutura (elementos repetitivos, imitação, motivo, frase) como à macroestrutura (cânone, introdução e coda, refrão, secções das formas AA, AB e ABA). <p><u>Domínio: Desenvolvimento da Criatividade</u> Subdomínio - Criação e Experimentação:</p> <p>(Meta Final 4)</p> <p>O aluno improvisa e compõe acompanhamentos e pequenas peças musicais segundo diferentes técnicas e estilos, utilizando a voz, o corpo e instrumentos não convencionais e convencionais, individualmente e em grupo, sobre organizações sonoras modais e tonais, em compasso simples e composto, aplicando elementos dinâmicos e formais.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno improvisa ritmos sobre compassos simples, com percussão corporal, com instrumentos não convencionais e convencionais, em 	<ul style="list-style-type: none"> • Forte, meio-forte e piano; • Crescendo e diminuendo; • Pianíssimo e fortíssimo. <p>ALTURA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sons de altura determinada e indeterminada; • Registos agudo, médio e grave; • Escrita musical; • Pauta/Clave; • Melodia e linhas sonoras; • Linhas horizontais e verticais; • Escala pentatónica (Dó M); • Melodia e harmonia; • Escala diatónica (Dó M); • Melodias simples com flauta e instrumental <i>Orff</i>. <p>FORMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Elementos repetitivos; • Ostinato; • Imitação e cânone; • Forma AB e ABA. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ter a noção de intensidade; • Identificar e vivenciar diferenças dinâmicas e de andamento; • Identificar os símbolos de dinâmica e de andamento; • Interpretar peças musicais, em diferentes dinâmicas e andamentos; • Reconhecer auditivamente os diversos registos; • Conhecer a notação musical básica; • Escrever a clave de sol; • Tocar com flauta melodias simples (escala pentatónica e escala diatónica de Dó maior); • Identificar, visual e auditivamente, as notas da escala pentatónica e diatónica de Dó maior; • Identificar, auditiva e visualmente, melodia e harmonia; • Distinguir a escrita horizontal da escrita vertical; • Identificar a organização das frases de um tema; • Cantar / tocar cânones melódicos a duas partes; • Identificar as formas AB e ABA. 	<p>conceitos/conteúdos em simultâneo;</p> <p>AVALIAÇÃO</p> <p>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas - “Saber” e “Saber fazer” (60%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos; • Uso de terminologia musical correta; • Conhecimento e aplicação de conceitos/ conteúdos trabalhados. • Técnica correta/qualidade no desenvolvimento das atividades musicais (individuais e de conjunto); • Capacidade de apreciação/crítica dos produtos finais alcançados. <p>Domínio das Atitudes e Valores - “Saber Ser” e “Saber Estar” (40%)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pontualidade;
--	---	---	---

<p><i>colectivo e individualmente, integrando a organização do som e do silêncio na pulsação.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno improvisa melodias, utilizando a voz e instrumentos convencionais, sobre modos e escala pentatônica, trabalhando linhas sonoras ascendentes, descendentes, ondulatórias, contínuas e descontínuas. • O aluno cria pequenas peças musicais, vocais e instrumentais, combinando diferentes famílias de timbres, empregando elementos dinâmicos. • O aluno elabora pequenas peças vocais ou instrumentais que desenvolvam a ideia de ostinato. • O aluno cria acompanhamentos para canções com base em bordões. • O aluno cria símbolos gráficos não convencionais para representação de sequências e texturas sonoras vocais, corporais e instrumentais de sua autoria. <p>(Meta Final 5)</p> <p>O aluno expressa ideias sonoras utilizando e recursos técnico-artistas elementares, tendo em conta diversos estímulos e/ou intenções.</p> <p><u>(Metas intermédias até 5.º Ano):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno explora as potencialidades expressivas da voz e de diferentes materiais sonoros. • O aluno improvisa em colectivo e individualmente sequências sonoras para sequências de movimento. • O aluno improvisa em colectivo e individualmente ambientes sonoros para histórias. <p>(Meta Final 6)</p> <p>O aluno cria códigos para registo gráfico de criações musicais.</p> <p><u>(Metas intermédias até 5.º Ano):</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • O aluno cria símbolos gráficos não convencionais para representação de sequências e texturas sonoras vocais, corporais e instrumentais de sua autoria. <p><u>Domínio: Apropriação da Linguagem elementar da Música</u> Subdomínio - Percepção Sonora e Musical:</p> <p>(Meta Final 7)</p> <p>O aluno identifica, analisa e descreve características rítmicas, melódicas, tímbricas, dinâmicas, texturais, formais e estilísticas em obras musicais de diferentes géneros, estilos e culturas.</p> <p><u>(Metas intermédias até 5.º Ano):</u></p>			<ul style="list-style-type: none"> • Materiais necessários à aula; • Organização; • Interesse demonstrado no decurso da aula; <ul style="list-style-type: none"> • Colaboração, com professor e colegas, no desenvolvimento das atividades propostas; <ul style="list-style-type: none"> • Comportamento. <p>Nota: A avaliação realizar-se-á nas vertentes Formativa, Sumativa e Contínua, com base na observação directa, trabalho teórico e prático (Vocal, instrumental e coreográfico).</p>
--	--	--	--

- O aluno analisa e descreve características rítmicas, melódicas, tímbricas e formais da música, utilizando vocabulário musical específico.
- O aluno identifica e caracteriza diferentes tipos de instrumentos musicais, enquadrando-os nas respectivas famílias.
- O aluno reconhece e nomeia especificidades musicais, gravadas ou em partitura, de diferentes géneros, estilos e culturas.
- O aluno utiliza/cria símbolos gráficos não convencionais para representação sonora de pequenas peças gravadas.

(Meta Final 8)

O aluno lê e escreve em notação convencional.

(Metas intermédias até 5.º Ano):

- O aluno investiga diferentes modos de representação sonora.
- O aluno reconhece e interpreta a simbologia elementar do código musical convencional ocidental.
- O aluno regista ostinatos e frases rítmicas utilizando o código musical.
- O aluno regista, com simbologia convencional, pequenas frases melódicas.

Domínio: Compreensão das Artes no Contexto

Subdomínio - Culturas Musicais nos Contextos:

(Meta Final 9)

O aluno reconhece e valoriza a música como construção social, como património e como factor de identidade social e cultural em contextos diversificados e em diferentes períodos históricos.

(Metas intermédias até 5.º Ano):

- O aluno investiga e comenta a forma como a sociedade se relaciona com a música, com base no estudo de diferentes estruturas e contextos sociais.
- O aluno identifica e valoriza os diferentes papéis da música no quotidiano.
- O aluno reconhece características musicais que permitem a integração de diferentes músicas tradicionais nos contextos socioculturais respectivos.

RECURSOS - **Humanos:** Professor / alunos - **Materiais:** Instrumental *Orff*; Flauta de bisel; Fichas de Apoio/Trabalho fornecidas pelo docente; Manual; Sistema de som e suportes sonoros (CD / iPod); Computador; Quadro interativo; CD-ROM; Internet; Filmes/Documentários; Outros instrumentos musicais existentes na Escola.

ANEXO 2: Planificação anual da disciplina de Música

ESCOLA EB 1,2,3 AUGUSTO MORENO
PROJECTO CURRICULAR DO AGRUPAMENTO 2012/2013

DISCIPLINA/ÁREA CURRICULAR: Música

8º ANO/3º CICLO

Objetivos		Conteúdos/Aprendizagens	Materiais Curriculares	Recursos Didáticos	Metodologias	Avaliação		Calendarização
Gerais	Específicos					Tipo	Instrumentos	
<p>-Investiga. -Conhece o património cultural nos contextos; - Põe em acção capacidades afectivas cognitivas e cinestésicas. -Produz exposições e espectáculos - desenvolve a criatividade -Desenvolve capacidade de expressão e comunicação - mobiliza todos os sentidos na percepção do mundo. - Explora conexões com outras artes e áreas do conhecimento.</p> <p>Executa composições musicais de diferentes épocas, internacionais, nacionais e tradicional, recorrendo a diversos instrumentos;</p> <p>Ensaia, apresenta e dirige peças musicais obedecendo a princípios estéticos;</p> <p>articula actividades de</p>	<p>(Segundo 4 organizadores)</p> <p>Interpretação e comunicação: -Participa como intérprete autor e produtor de recitais -Investiga, avalia e interpreta repertório -Lê e escreve em notação convencional e não convencional</p> <p>Criação e experimentação: -Compõem, arranja e apresenta Peças musicais, utilizando técnicas vocais e instrumentais diversificadas -Investiga processos de criação musical -Compreende basicamente o funcionamento dos instrumentos e</p>	<p>I Aprendizagem de instrumentos (cavaquinhos, Violas, Flautas, Percussões etc...)musicais que lhes permitam a criação de grupos musicais (Tuna, Rock, Popular, Erudita)</p> <p>II (os alunos escolhem dois de quatro módulos propostos)</p> <p>1 – Memórias e tradições</p> <p>Contexto Histórico Cultural Português (música popular portuguesa, das várias regiões ,ou erudita em Portugal)</p> <p>2- Formas e estruturas</p>	<p>Livro da disciplina.</p> <p>Materiais de apoio.</p> <p>Livro de exercícios.</p> <p>Livros de canções.</p> <p>Património musical regional e nacional ao nível dos géneros e dos instrumentos</p> <p>História da música portuguesa e internacional</p>	<p>Instrumentos musicais</p> <p>Livros</p> <p>materiais áudio e vídeo</p> <p>computador e materiais associados. (Sites na Internet)</p> <p>Pessoas e entidades</p> <p>Património local e regional</p> <p>Património Geral</p>	<p>-Metodologias diferenciadas centradas nas características específicas de cada aluno e grupo de alunos.</p> <p>-Implementação constante de feedback.</p> <p>-Trabalhos de grupo ao nível de produções musicais, com diversidade de instrumentos.</p> <p>-Utilização de canções temáticas e didácticas como motivação para os conteúdos ou para determinados</p>	<p>Diagnóstica</p> <p>Formativa</p> <p>Sumativa</p> <p>Observação directa</p> <p>Auto e hetero avaliação</p>	<p>Testes</p> <p>Fichas</p> <p>Execuções vocais e instrumentais</p> <p>Trabalhos (investigação individual ou em grupo)</p> <p>Fichas de observação e registo</p>	<p>A execução musical através da organização de grupos musicais estará sempre presente desde o início ao fim e os módulos de trabalho mais teórico serão desenvolvidos simultaneamente sem fixação de prazos mas sob compromisso de pelo</p>

<p>Educação Musical com outros projectos/actividades da escola;</p> <p>Reconhece a contribuição das culturas musicais nas sociedades</p> <p>Enquadra e compara estilos, géneros e estéticas musicais em relação a diferentes contextos do passado e do presente;</p> <p>Desenvolve capacidades de pesquisa, selecção e tratamento de informação;</p> <p>Utilizar as tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>Desenvolver a curiosidade intelectual, o gosto pelo trabalho e pelo estudo;</p> <p>Desenvolve a iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade;</p> <p>Aumentar a auto-estima e a autoconfiança;</p> <p>Desenvolver a identidade pessoal e colectiva;</p>	<p>constroi outros</p> <p>Percepção sonora e musical:</p> <p>-Compreende como se utilizam e articulam os diferentes conceitos, códigos e convenções técnicas de diferentes culturas.</p> <p>- Desenvolve capacidades auditivas e psicomotoras relacionadas com ritmo, melodia, harmonia, forma.</p> <p>Culturas musicais nos contextos:</p> <p>- Identifica e compara estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente.</p> <p>-Relaciona a música com outras artes e áreas do saber.</p> <p>-Produz material escrito, audiovisual ou multimédia, utilizando vocabulário adequado.</p>	<p>História da música: medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica, Sec XX etc..)</p> <p>3- Relações entre a Música, outras artes e manifestações sociais.</p> <p>Música e movimento, música e cinema. Relacionamento entre a música e as manifestações das sociedades.</p> <p>4 – Músicas do mundo</p> <p>Música africana, árabe, Indiana, do Extremo Oriente, Europeia, Oceânia, Americana, Latino Americana.</p> <p>(outras sugestões)</p> <p>5 – A História do rock, do pop, do Jazz e suas ramificações, nos séc XX e XXI.</p>			<p>temas de carácter cultural e interdisciplinar</p> <p>- Valorização da música tradicional portuguesa, europeia e dos diversos continentes.</p> <p>- Motivação para o estudo da Musica erudita e dos seus compositores, no tempo.</p> <p>- A audição, a execução e a improvisação na base das aprendizagens.</p>		<p>menos uma apresentação de um trabalho.</p>
---	---	--	--	--	---	--	---

ANEXO 3: Questionário

Questionário

Este inquérito vai ser realizado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado de Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, servindo como ferramenta de compilação de dados para o relatório final de estágio. O inquérito será anónimo e confidencial, pede-se que as respostas sejam o mais sinceras possíveis.

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

3. Já alguma vez tiveste a disciplina de música:

Sim

Não

a. Se sim quando:

Jardim de infância

1º ciclo

4. Gostas da disciplina de música:

Sim

Não

5. Tendo em conta os seguintes parâmetros referentes à disciplina de Música, assinala para cada um deles o que mais se aproxima da tua opinião:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo	Discordo totalmente
Divertida				
Dinâmica				
Aborrecida				
Interessante				
Monótona				
Inovadora				
Motivante				
Cativante				
Activa				
Desinteressante				
Animada				

6. Relativamente à disciplina de Música consideras que é um espaço de:

	Concordo totalmente	Concordo	Não concordo	Discordo totalmente
Convívio				
Aprendizagem				
Descoberta				
Brincadeira				

7. Refere segundo a tua opinião, para cada uma das actividades, a frequência com que foram realizadas ao longo das aulas:

	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes
Cantar				
Tocar				
Improvisar				
Jogos				
Dança				

8. Numa escala de 1 a 5, sendo que 1 é gostar pouco e 5 gostar muito, como classificarias cada uma das actividades:

	1	2	3	4	5
Cantar					
Tocar					
Improvisar					
Jogos					
Dança					

9. Quais os instrumentos que mais gostas de tocar:

	1	2	3	4	5
Xilofones e metalofones					
Flauta					
Percussão					
Corpo					

10. Esta disciplina motivou-te para descobrires mais sobre a música:

Sim

Não

ANEXO 4: Resultados do Questionário

Sexo

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	Masculino	8	42,1	42,1	42,1
	Feminino	11	57,9	57,9	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Idade

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	10,00	7	36,8	36,8	36,8
	11,00	9	47,4	47,4	84,2
	12,00	3	15,8	15,8	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Já alguma vez tiveste a disciplina de música

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	sim	19	100,0	100,0	100,0

Onde tiveste a disciplina de música?

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1.º Ciclo	19	100,0	100,0	100,0

Gostas de Educação Musical

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	1,00	19	100,0	100,0	100,0

Aulas divertidas

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	14	73,7	73,7	73,7
Válido	C	5	26,3	26,3	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Aulas Dinâmicas

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	8	42,1	44,4	44,4
Válido	C	7	36,8	38,9	83,3
	NC	3	15,8	16,7	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
Total		19	100,0		

Aulas aborrecidas

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	C	1	5,3	5,3	5,3
Válido	NC	6	31,6	31,6	36,8
	DT	12	63,2	63,2	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Aulas interessantes

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	11	57,9	61,1	61,1
Válido	C	7	36,8	38,9	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
Total		19	100,0		

Aulas monótonas

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	2	10,5	11,1	11,1
	C	1	5,3	5,6	16,7
Válido	NC	5	26,3	27,8	44,4
	DT	10	52,6	55,6	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
Total		19	100,0		

Aulas inovadoras

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	CT	4	21,1	21,1	21,1
	C	13	68,4	68,4	89,5
	NC	2	10,5	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Aulas motivantes

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	CT	10	52,6	58,8	58,8
	C	7	36,8	41,2	100,0
	Total	17	89,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	10,5		
Total		19	100,0		

Aulas cativantes

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	CT	8	42,1	47,1	47,1
	C	8	42,1	47,1	94,1
	NC	1	5,3	5,9	100,0
	Total	17	89,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	10,5		
Total		19	100,0		

Aulas activas

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	CT	10	52,6	52,6
	C	8	42,1	94,7
	NC	1	5,3	100,0
	Total	19	100,0	

Aulas desinteressantes

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	NC	6	31,6	31,6
	DT	13	68,4	100,0
	Total	19	100,0	

Aulas animadas

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	CT	10	52,6	52,6
	C	8	42,1	94,7
	NC	1	5,3	100,0
	Total	19	100,0	

Aula Como Espaço de Convívio

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	CT	2	10,5	11,8	11,8
	C	10	52,6	58,8	70,6
	NC	4	21,1	23,5	94,1
	DT	1	5,3	5,9	100,0
	Total	17	89,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	10,5		
Total		19	100,0		

Aula Como Espaço Aprendizagem

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	CT	19	100,0	100,0	100,0

Aula Como Espaço de Descoberta

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	CT	6	31,6	33,3	33,3
	C	10	52,6	55,6	88,9
	NC	1	5,3	5,6	94,4
	DT	1	5,3	5,6	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
Total		19	100,0		

Aula Como Espaço de Brincadeira

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	CT	5	26,3	27,8	27,8
	C	8	42,1	44,4	72,2
Válido	NC	4	21,1	22,2	94,4
	DT	1	5,3	5,6	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
Total		19	100,0		

Frequência das Actividades de Canto

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	AV	6	31,6	31,6	31,6
Válido	MV	13	68,4	68,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Frequência das Actividades de Tocar

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
	PV	1	5,3	5,3	5,3
Válido	AV	9	47,4	47,4	52,6
	MV	9	47,4	47,4	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Frequência das Actividades de Improvisar

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	AV	9	47,4	50,0	50,0
	MV	9	47,4	50,0	100,0
	Total	18	94,7	100,0	
Ausente	Sistema	1	5,3		
Total		19	100,0		

Frequência das Actividades de Jogos

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	PV	2	10,5	11,8	11,8
	AV	5	26,3	29,4	41,2
	MV	10	52,6	58,8	100,0
	Total	17	89,5	100,0	
Ausente	Sistema	2	10,5		
Total		19	100,0		

Frequência das Actividades de Dança

		Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido	N	15	78,9	78,9	78,9
	PV	2	10,5	10,5	89,5
	AV	2	10,5	10,5	100,0
	Total	19	100,0	100,0	

Gostar de Cantar

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1	1	5,3	5,3	5,3
2	2	10,5	10,5	15,8
3	2	10,5	10,5	26,3
4	3	15,8	15,8	42,1
5	11	57,9	57,9	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Gostar de Tocar

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
2	2	10,5	10,5	10,5
3	3	15,8	15,8	26,3
4	4	21,1	21,1	47,4
5	10	52,6	52,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Gostar de Improvisar

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
2	1	5,3	5,3	5,3
3	5	26,3	26,3	31,6
Válido 4	7	36,8	36,8	68,4
5	6	31,6	31,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Gostar de Jogar

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1	1	5,3	5,3	5,3
2	1	5,3	5,3	10,5
Válido 3	2	10,5	10,5	21,1
4	5	26,3	26,3	47,4
5	10	52,6	52,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Gostar de Dançar

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1	2	10,5	10,5	10,5
2	1	5,3	5,3	15,8
3	2	10,5	10,5	26,3
4	5	26,3	26,3	52,6
5	9	47,4	47,4	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Gostar de tocar Xilofone

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1	2	10,5	10,5	10,5
2	3	15,8	15,8	26,3
3	3	15,8	15,8	42,1
4	1	5,3	5,3	47,4
5	10	52,6	52,6	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Gostar de tocar Flauta

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1	1	5,3	5,3	5,3
3	2	10,5	10,5	15,8
Válido 4	7	36,8	36,8	52,6
5	9	47,4	47,4	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Gostar de tocar Percussão

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1	1	5,3	5,3	5,3
2	3	15,8	15,8	21,1
Válido 3	3	15,8	15,8	36,8
4	7	36,8	36,8	73,7
5	5	26,3	26,3	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Gostar de utilizar o corpo como instrumento

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
1	1	5,3	5,3	5,3
3	7	36,8	36,8	42,1
Válido 4	4	21,1	21,1	63,2
5	7	36,8	36,8	100,0
Total	19	100,0	100,0	

Motivação para aprender mais sobre música

	Frequência	Percentual	Percentagem válida	Percentagem acumulativa
Válido Sim	18	94,7	100,0	100,0
Ausente Sistema	1	5,3		
Total	19	100,0		