



ipb

INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação

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

Rúben David Fernandes Gonçalves Cabral

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

Orientador
Professor Doutor João Cristiano Rodrigues Cunha

Bragança,
novembro de 2016

AGRADECIMENTOS

Ao Professor João Cunha pelo seu profissionalismo, pela sua disponibilidade, dedicação e sobretudo pela sua amizade. Por tornar-se num exemplo de inspiração e de otimismo.

À minha Família, que sempre acreditou que o meu futuro seria melhor que o meu presente.

RESUMO

O presente relatório reflete o percurso da Prática de Ensino Supervisionada nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, que decorreu durante o ano letivo 2014/2015, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Partindo do modelo de Investigação-Ação, o desenvolvimento de atividades/estratégias fundamentadas em abordagens de pedagogia musical ativa, com especial foco na abordagem *Orff-Schulwerk*, evidenciaram que atividades musicais baseadas na percussão corporal e no movimento/dança se revestem de efeitos bastante positivos no ensino-aprendizagem em Educação Musical, fortalecendo, assim, o desenvolvimento das competências previstas para esta disciplina no quadro do Currículo Nacional do Ensino Básico.

Palavras-Chave: Educação Musical, Pedagogia musical ativa, Abordagem *Orff-Schulwerk*, Percussão corporal e movimento/dança.

ABSTRACT

The present report is the result of the experience of Supervised Teaching Practice in the 1st, 2nd and 3rd Basic Education Cycles, carried during the academic year of 2014/2015, integrated on the Masters Degree in Teaching Music Education in Basic School. Following the methodological research-action investigation, the development of activities/strategies grounded on active musical pedagogy approaches, with special on *Orff-Schulwerk* approach, demonstrate that musical activities based on body percussion and movement/dance show quite positive effects on teaching/learning in Musical Education, strengthening the development of foresee skills for this subject in Nacional Curriculum for the Basic School.

Keywords: Musical Education Active musical Pedagogie, *Orff-Schulwerk* Approach, Body percussion and movement/dance.

«Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo.»

(Paulo Freire)

«A música é o mais forte ato social da comunicação entre as pessoas, um gesto de amizade o mais forte que há.»

(Malcolm Arnold)

«E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música.»

(Friedrich Nietzsche)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EBSMT – Escola Básica e Secundária Miguel Torga

EM – Educação Musical

ESE-IPB – Escola Superior de Educação-Instituto Politécnico de Bragança

IA – Investigação-Ação

OS – *Orff-Schulwerk*

PES – Prática de Ensino Supervisionada

UR – Unidades de Registo

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO I – ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA E CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS	29
1.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada	29
1.2. Contextualização do Meio Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico	29
1.2.1. Caracterização da Escola	30
1.2.2. Caracterização da Turma	31
1.2.3. Caracterização da Sala de Aulas	32
1.3. Contextualização do Meio Escolar do 2.º Ciclo do Ensino Básico	33
1.3.1. Caracterização da Escola	33
1.3.2. Caracterização da Turma	34
1.3.3. Caracterização da Sala de Aulas	35
1.4. Contextualização do Meio Escolar do 3.º Ciclo do Ensino Básico	37
1.4.1. Caracterização da Escola	37
1.4.2. Caracterização da Turma	38
1.4.3. Caracterização da Sala de Aulas	39
CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL	41
2.1. Ser Professor	41
2.2. Ciclos de Vida dos Professores	43

2.2.1. O Professor em Início de Carreira	43
2.3. Métodos e Pedagogias	47
2.4. Métodos e Abordagens Pedagógico-musicais Ativas	51
2.5. Abordagem <i>Orff-Schulwerk</i>	55
2.5.1. Música Elementar	56
2.5.2. Corpo, Movimento e Dança	57
2.5.3. Ritmo, Voz e Expressão Rítmico-linguística	58
2.5.4. Instrumental Orff	59
CAPÍTULO III – METODOLOGIA	61
3.1. Objetivos Gerais	61
3.2. Definição da Metodologia	62
3.3. Método de Investigação-Ação	63
3.4. Plano de Ação	65
3.5. Técnicas e Instrumento de Recolha de Dados	66
3.5.1. Observação Participante	66
3.5.2. Inquérito	67
3.5.3. Diários e Notas de Campo	68
3.6. Análise de Dados	69
CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS ...	71
4.1. Competências Específicas da Educação Musical	71
4.2. Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico	73

4.2.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem	73
4.2.2. Análise e Discussão dos Resultados	75
4.3. Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico	79
4.3.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem	79
4.3.2. Análise e Discussão dos Resultados	85
4.4. Intervenção Pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico	91
4.4.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem	91
4.4.2. Análise e Discussão dos Resultados	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	99
ANEXOS	103
Anexos 1.º Ciclo	104
Anexos 2.º Ciclo	111
Anexos 3.º Ciclo	123

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Comparação de pedagogias.....	49
Tabela 2: Categorias e resultados obtidos da questão 1 (1.º Ciclo).....	76
Tabela 3: Atividades que os alunos mais gostaram (1.º Ciclo)	77
Tabela 4: Atividades que os alunos menos gostaram (1.º Ciclo)	78
Tabela 5: Classificação dos alunos	83
Tabela 6: Categorias e resultados obtidos da questão 1. (2.º Ciclo)	85
Tabela 7: Atividades que os alunos mais gostaram (2.º Ciclo)	87
Tabela 8: Atividades que os alunos menos gostaram (2.º Ciclo)	88
Tabela 9: Categorias e resultados obtidos da questão 1. (3.º Ciclo)	93
Tabela 10: Atividades que os alunos mais gostaram (3.º Ciclo)	95

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos alunos por género (1.º Ciclo)	31
Gráfico 2: Distribuição dos alunos por género e idades (1.º Ciclo).....	31
Gráfico 3: Distribuição dos alunos por género (2.º Ciclo)	34
Gráfico 4: Distribuição dos alunos por género e idades (2.º Ciclo).....	34
Gráfico 5: Distribuição dos alunos por género (3.º Ciclo)	38
Gráfico 6: Distribuição dos alunos por género e idades (3.º Ciclo).....	38
Gráfico 7: Importância de utilizar o corpo nas aulas de EM (1.º Ciclo)	76
Gráfico 8: Classificação qualitativa dos alunos (2.º Ciclo).....	84
Gráfico 9: Importância de utilizar o corpo nas aulas de EM (2.º Ciclo)	86
Gráfico 10: Importância de utilizar o corpo nas aulas de EM (3.º Ciclo)	94

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Instrumentos Orff.....	59
Figura 2: Espiral de ciclos da Investigação-Ação.....	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: «Pião que dança»	104
Anexo 2: « <i>Kokoleoko</i> ».....	105
Anexo 3: «Bingo Sonoro».....	106
Anexo 4: «O timbre é a cor do som»	107
Anexo 5: Atividade rítmico-linguística «5 Pando»	108
Anexo 6: «O que aprendi».....	109
Anexo 7: Questionário aplicado ao 1.º e 2.º CEB.....	110
Anexo 8: «Brilha, brilha lá no céu»	111
Anexo 9: Apresentação interativa (instrumental Orff)	113
Anexo 10: «Por quem não esqueci».....	115
Anexo 11: Bingo sonoro (instrumentos Orff)	116
Anexo 12: «Oh não» (atividade rítmico-linguística)	117
Anexo 13: Ficha de trabalho.....	119
Anexo 14: «Brincar na aula»	121
Anexo 15: Publicidade ao Clube de Música (cartaz).....	123
Anexo 16: Ficha de Inscrição para o Clube de Música.....	124
Anexo 17: Apresentação «Percussão corporal e instrumental/movimento»	125
Anexo 18: «Ritmo <i>Medley</i> » (atividade instrumental).....	127
Anexo 19: « <i>Rock Trapp</i> » (audição musical ativa)	130

Anexo 20: « <i>Gimme Hope</i> » (atividade instrumental)	134
Anexo 21: Questionário distribuído aos alunos do 3.º Ciclo	135

INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende descrever, compreender, analisar e refletir sobre experiências de ensino-aprendizagem e práticas profissionais que lhes estão subjacentes, desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2014/2015, no quadro da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Musical nos 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB).

Enquanto documento que regista o trabalho técnico, científico e pedagógico inerente à docência, este relatório encontra subjacente uma problemática inicial, a escolha da metodologia a aplicar, a definição de técnicas e instrumentos de recolha de dados para posterior categorização, tratamento e apresentação de resultados. Nesse sentido, é intenção deste trabalho ampliar e discutir contributos das pedagogias musicais ativas, com especial incidência na abordagem *Orff-Schulwerk* (OS), particularmente na sua relevância em processos de ensino-aprendizagem em Educação Musical, tendo presente a implementação de atividades baseadas na percussão corporal e no movimento/dança. Tendo por base a abordagem OS, foram implementadas estratégias/atividades de ensino-aprendizagem musical assentes na vivência, na fruição e nos interesses dos alunos, num permanente encontro entre as experiências pessoais e em contexto de formação real.

A metodologia aplicada foi a Investigação-Ação (IA), pois o exercício da docência é uma atividade que carece de constante análise, reflexão e adoção de estratégias e práticas, com o intuito de contribuir para a melhoria dos processos educativos, e por conseguinte, para o crescimento pessoal e profissional de qualquer professor, que, enquanto investigador, recorre com frequência, e no quadro das Ciências de Educação, a esta metodologia na procura de respostas.

A organização apresenta-se em quatro capítulos. O primeiro descreve a organização e caracterização do contexto escolar onde foi realizada a Prática de Ensino Supervisionada (PES). O segundo capítulo apresenta o quadro teórico e concetual desenvolvendo-se a temática “ser professor” e as características de um “professor em início de carreira”, seguindo-se uma descrição de métodos e pedagogias. O capítulo dois termina com uma descrição de abordagens pedagógico-musicais ativas, direcionando-se, de forma mais concreta e profunda na abordagem OS. O terceiro capítulo trata as

metodologias de investigação e respetivas técnicas e instrumentos que foram utilizados ao longo da *praxis*. Por fim, no quarto capítulo, procede-se à descrição, análise e discussão de resultados obtidos, correlacionando-os com pressupostos focados no quadro teórico e concetual apresentado.

O relatório encerra com considerações finais, onde é apresentada uma reflexão/avaliação de objetivos traçados, devidamente conectada com questões relativas à importância da PES na preparação para a docência.

CAPÍTULO I – ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA E CARACTERIZAÇÃO DOS CONTEXTOS

1.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), organizada em três domínios: observação, cooperação e intervenção¹.

A PES no 1.º CEB, teve início a 11 de novembro de 2014 e terminou a 10 de março de 2015. No total foram cumpridas 16 aulas de 45 minutos: duas de observação, cinco de cooperação e nove de intervenção.

No 2.º CEB, a PES ocorreu entre 10 de novembro de 2014 e 09 de março de 2015, num total de 15 aulas de 90 minutos: três de observação, uma de cooperação e onze de intervenção.

No 3.º CEB, a PES foi realizada em grupo pedagógico com outros três colegas. Das 21 aulas, duas foram de intervenção, sendo que as restantes foram distribuídas pelos domínios da observação e cooperação. Estes dois domínios foram imprescindíveis para a criação, a publicitação e a angariação de alunos para o Clube de Música e para a participação em *workshops*.

1.2. Contextualização do Meio Escolar do 1.º Ciclo do Ensino Básico

O Centro Escolar da Sé situa-se na Avenida General Humberto Delgado, em Bragança, próximo de lojas comerciais, da proteção civil, das forças de segurança, dos serviços de cuidados de saúde e de estabelecimentos de ensino.

¹ Responsabilização pela docência.

1.2.1. Caracterização da Escola

O Centro Escolar da Sé é um estabelecimento de ensino público, que tem a sua ação centrada no Ensino Pré-escolar e Ensino Básico (1.º CEB) no concelho de Bragança.

Este estabelecimento, inaugurado no dia cinco de outubro de 2010, no âmbito das comemorações dos 100 anos da República Portuguesa, faz parte de um dos edifícios criados ao abrigo da carta educativa, cujo objetivo é reestruturar a rede escolar.

O Centro Escolar da Sé integra o Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, que resultou da união do Agrupamento de Escolas Paulo Quintela e da Escola Secundária Emídio Garcia. Com este novo Agrupamento, os alunos poderão realizar todo o seu percurso escolar no âmbito do mesmo projeto educativo.

A escola é constituída por espaços exteriores e interiores. No espaço exterior, existem campos desportivos e espaços de lazer. O edifício é dotado de 10 salas de aula para o 1.º CEB e quatro salas para Jardim de Infância. Apresenta ainda, duas salas de apoio para alunos com Necessidades Educativas Especiais, uma sala de Educação Visual/Expressão Plástica, um Ateliê de Educação Musical e Expressão Dramática, um salão para convívio de alunos, uma sala de reuniões e de convívio para professores, uma sala de atendimento aos pais, um gabinete de trabalho para a Coordenação da Biblioteca, um refeitório, um posto de primeiros socorros, e ainda está munida de diversos equipamentos desportivos e equipamentos informáticos.

No ano letivo em que a PES foi desenvolvida, a escola era frequentada por 280 alunos, distribuídos pelo Pré-Escolar (85 alunos) e 1.º CEB (195 alunos).

Quanto aos recursos humanos, do Centro Escolar da Sé, é formado por 47 elementos, sendo que 37 elementos formam o corpo docente e os restantes 10 fazem parte do pessoal não docente.

1.2.2 Caracterização da Turma

A turma do 3.º ano do Centro Escolar da Sé é formada por 26 alunos, 10 rapazes (38%) e 16 raparigas (62%), com idades compreendidas entre os 8 e os 11 anos.

Gráfico 1: Distribuição dos alunos por género (1.º Ciclo)

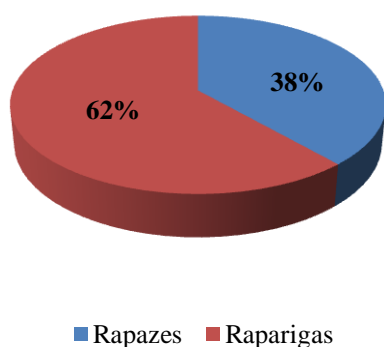
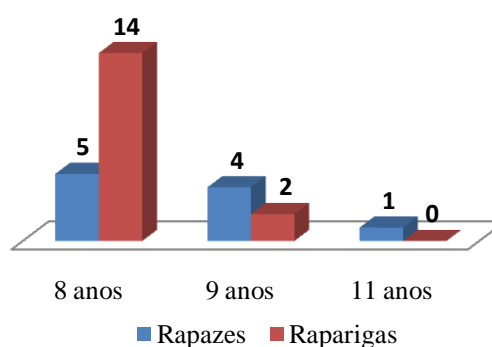


Gráfico 2: Distribuição dos alunos por género e idades (1.º Ciclo)



Desta turma, 18 alunos iniciaram os estudos juntos desde o primeiro ano de escolaridade, enquanto que oito alunos integraram a turma neste ano letivo. Destes últimos, três alunos são repetentes e cinco foram transferidos de outras instituições de ensino. Uma aluna possui Necessidades Educativas Especiais devido a um atraso do desenvolvimento motor, no entanto, não apresenta défices cognitivos, visuais, auditivos ou de comunicação.

A maioria dos alunos é proveniente de um contexto socioeconómico intermédio, grande parte dos encarregados de educação possui formação ao nível do 12.º ano de escolaridade ou formação superior. Apenas cinco alunos beneficiam de apoio social escolar.

No âmbito das atividades de sala de aula, os alunos revelam interesse na aquisição de conhecimentos, são ativos, autónomos, bastante comunicativos e participativos. Dois alunos encontram-se integrados num grupo de nível, pois possuem maiores dificuldades de aprendizagem. Quanto às atividades realizadas fora da sala de aula, nomeadamente na realização dos trabalhos de casa, os alunos são, na sua maioria cumpridores destas tarefas.

1.2.3. Caraterização da Sala de Aulas

O espaço da sala de aula, onde é também lecionada a componente curricular, é limitado e, por este facto, as mesas estão organizadas por três fileiras (forma tradicional), condicionando o trabalho musical em grande grupo. Dado o tempo disponibilizado para a aula, torna-se impraticável mudar a disposição do mobiliário, havendo poucas alternativas.

Apesar de se tratar de uma escola dotada de boas infraestruturas, munida com equipamentos informáticos e quadros interativos em todas as salas de aula, esta não possui instrumentos musicais o que limita muito a atividade instrumental, ficando resumida apenas ao uso da flauta de bisel.

1.3. Contextualização do Meio Escolar do 2.º Ciclo do Ensino Básico

A Escola Básica Paulo Quintela² situa-se na cidade de Bragança, Avenida General Humberto Delgado, espaço contíguo ao Centro Escolar da Sé.

1.3.1. Caracterização da Escola

A Escola Paulo Quintela foi edificada em 1983. Inicialmente, era designada como Escola Preparatória, lecionando apenas o 2.º CEB. Em 1991/1992, o Ciclo de estudos foi alargado ao 7.º ano de escolaridade. Em setembro de 1997, a escola passou a designar-se por E.B. 2,3 (5.º ao 9.º ano de escolaridade). Atualmente, a oferta formativa da Escola Paulo Quintela destina-se apenas aos alunos do 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Com o objetivo de uma maior organização administrativa e de uniformização das práticas pedagógicas, foi criado, em setembro de 2003, o Agrupamento de Escolas Paulo Quintela, abrangendo três jardins de infância e 26 escolas do 1.º CEB. No ano 2012/2013, este agrupamento, por agregação, passou a integrar o Agrupamento de Escola de Emídio Garcia.

A escola é dotada de boas infraestruturas, a mesma encontra-se dividida por quatro blocos: o pavilhão A destinado à Educação Visual e Tecnológica e Ciências da Natureza; o pavilhão B onde funciona a biblioteca, auditório (com 100 lugares), sala de reuniões, sala dos professores e salas de aula; o pavilhão C alberga os serviços administrativos, refeitório, bar e salas de música e, por fim, o pavilhão D onde funciona o ginásio, salas para a prática de dança e de Educação Física. No exterior a escola, possui campos desportivos para a prática de basquetebol, de futebol, uma pista de atletismo e áreas de lazer e de recreio.

A escola está equipada com sistema de controlo da assiduidade e de gastos dos alunos (cartão banda magnética), sistema de videovigilância (câmaras). Para além destes sistemas, a escola, possui diversos equipamentos de audiovisuais e computadores com acesso à internet.

² Designação atribuída em homenagem ao filólogo brigantino de estudos germânicos.

No ano letivo 2014/2015, matricularam-se 184 alunos no 5.º ano e 70 alunos no 6.º ano de escolaridade, respetivamente. Para atender às necessidades dos alunos, a escola possui um corpo docente de 59 elementos e 18 assistentes operacionais.

1.3.2. Caraterização da Turma

A turma do 5.º ano da Escola Paulo Quintela, onde foi exercida a PES, é formada por 14 rapazes e 11 raparigas, sendo que a sua maioria tem 10 anos (80%) e 12 anos (20%).

Gráfico 3: Distribuição dos alunos por género (2.º Ciclo)

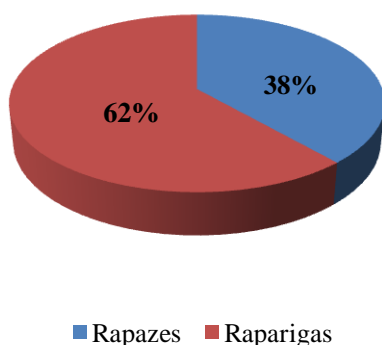
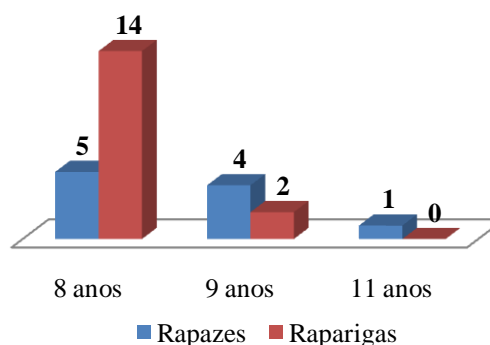


Gráfico 4: Distribuição dos alunos por género e idades (2.º Ciclo)



Desta turma, dezanove alunos são provenientes do Centro Escolar da Sé. Cerca de dez alunos são provenientes de um contexto socioeconómico intermédio, cujos encarregados de educação possuem formação ao nível do 12.º ano de escolaridade ou formação superior, sendo que os restantes pais trabalham nos setores terciários ou encontram-se em situação de desemprego. Quatro alunos são de etnia cigana e apenas cinco alunos beneficiam de apoio social escolar. Um aluno possui Necessidades Educativas Especiais, apresentando Défice de Atenção e Concentração.

No âmbito das atividades de sala de aula, os alunos são muito comunicativos, distraem-se com facilidade. Alguns elementos criam situações que desestabilizam o decurso normal das atividades algo que é recorrente nas outras disciplinas, sendo frequente haver participações disciplinares. No entanto, grande parte da turma apresenta interesse em adquirir conhecimentos.

1.3.3. Caraterização da Sala de Aulas

O espaço da sala de Educação Musical é algo limitado, dado ao elevado número de alunos e, conseqüentemente, a quantidade de mobiliário. As mesas estão dispostas em forma de “E”, não existindo espaço livre no centro da sala, fazendo com que este espaço não seja o mais adequado para as atividades da disciplina de Educação Musical. Apesar do espaço limitado, a sala EM2 está equipada com um computador, com recursos audiovisuais e dois quadros, um dos quais com linhas pautadas.

Num anexo contíguo à sala, encontram-se diversos instrumentos musicais: flautas, lâminas de madeira e metal com diferentes alturas, instrumentos de peles e um conjunto variado de instrumentos de percussão de altura indeterminada.

1.4. Contextualização do Meio Escolar do 3.º Ciclo do Ensino Básico

A Escola Básica e Secundária Miguel Torga (EBSMT) situa-se na freguesia de Santa Maria, no bairro de S. Sebastião, precisamente na rua Miguel Torga. Está instalada nas imediações da zona histórica da cidade de Bragança, próximo ao Castelo e ao Arquivo Distrital, antigo convento de S. Francisco.

1.4.1. Caraterização da Escola

A EBSMT é um estabelecimento de ensino público, que tem a sua ação centrada no Ensino Pré-escolar, no Ensino Básico e no Ensino Secundário. A Escola integra o Agrupamento de Escolas de Miguel Torga juntamente com a Escola Básica de Santa Maria, com a Escola Básica de Quintanilha e com o Jardim de Infância de Gimonde.

A EBSMT foi inaugurada em 1987, sob a designação de Escola Secundária de Bragança n.º 3 e tem a particularidade de se estar implementado na zona histórica da cidade. Foi concebida para uma população de 800 alunos, comportando atualmente cerca de 600. A população estudantil é heterogénea, cerca de 56% dos alunos provêm de agregados familiares, cujos pais apresentam maiores níveis de habilitações académicas (12.º ano e Ensino Superior) e que, profissionalmente, desempenham funções de categoria mais elevada. Os restantes alunos (46%) são oriundos de agregados ligados à atividade agrícola, empregados de comércio e serviços, incluindo os serviços pessoais e domésticos. No que diz respeito à situação de empregabilidade dos Encarregados de Educação, 79% dos pais encontram-se a exercer uma atividade profissional.

A Escola é dotada uma biblioteca, de laboratórios de Física e de Química para o ensino das Ciências Naturais, da Biologia e da Geologia, bem como de salas anexas específicas para apoio, armazenamento e a preparação de materiais necessários. Esta é dotada de instalações direcionadas à prática de diversas modalidades desportivas: três campos exteriores para a prática de futebol, basquetebol e voleibol; um campo de ténis, um pavilhão coberto com um ginásio e uma sala de ginástica.

Quantos aos recursos humanos, as informações recolhidas dizem respeito a todo o Agrupamento e ao ano letivo de 2013/2014. A saber: 758 alunos, 104 docentes, um técnico superior e 44 assistentes técnicos e operacionais.

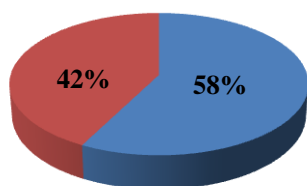
1.4.2. Caraterização da Turma

Houve um grande esforço por parte da direção da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança (ESE-IPB) em realizar protocolos junto das escolas de 3.º CEB do distrito de Bragança, com a pretensão de que os alunos finalizassem o plano de estudos do Mestrado que havia sido descontinuado. Este constrangimento face a não existência da disciplina de Educação Musical no 3º CEB.

Assim sendo, e com a concordância da Direção da ESSE-IPB, do coordenador do Curso e do Supervisor da PES, iniciaram-se alguns contactos com as escolas de Bragança para a concretização de um projeto de intervenção na área da Educação Musical no 3.º CEB. O projeto veio a ser concretizado após a aprovação do Conselho Pedagógico da Escola Básica e Secundária Miguel Torga.

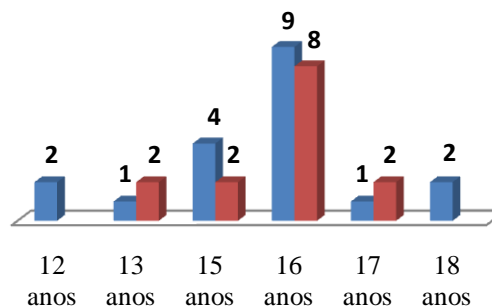
No decorrer da semana cultural, foi realizado um *workshop*, no qual os alunos foram convidados a participar. Nesse seminário estiveram turmas do 2.º CEB (PIEF³), 3º CEB (8.ºA e 8.ºB) e do Secundário (11.ºA; 11.ºB; 11.ºC).

Gráfico 5: Distribuição dos alunos por género (3.º Ciclo)



■ Rapazes ■ Raparigas

Gráfico 6: Distribuição dos alunos por género e idades (3.º Ciclo)



■ Rapazes ■ Raparigas

Participaram no *workshop*, 19 rapazes (42%) e 14 raparigas (42%), com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos como é possível verificar no Gráfico 6.

³ Programa Integrado de Educação e Formação.

1.4.3. Caraterização da Sala de Aulas

Devido a um número considerável de alunos, as duas sessões foram realizadas em salas distintas. A primeira atividade realizou-se numa sala ampla, dotada de um palco, onde ocorrem as festas e algumas apresentações da escola, a segunda atividade realizou-se no auditório da escola.

Apesar da Escola ter adquirido recentemente instrumentos musicais, estes encontram-se em mau estado pois os materiais são de fraca qualidade, assim sendo, utilizaram-se instrumentos cedidos pela ESE-IPB e pela Academia de Sons⁴.

⁴ Grupo instrumental formado por alunos do Instituto Politécnico de Bragança.

CAPÍTULO II – QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL

2.1. Ser Professor

“A profissão de docente é por natureza delicada e complexa” (Estrela, 2015:6). Nas últimas décadas, face a constantes transformações sociais, políticas e económicas, o Sistema Educativo foi-se tornando complexo. Para além da acumulação de novas funções e da ampliação dos seus campos de ação, os professores têm responsabilidades e campos de ação públicos mais amplos (órgãos de tutela, encarregados de educação, comunicação social, entre outros). Numa sociedade globalizada e tecnologicamente avançada, a atividade de docente transformou-se numa “profissão de risco”, porque é pressionada a satisfazer expectativas sociais contraditórias e a desempenhar papéis difíceis e diversificados (Estrela, 2015).

Quando falamos da profissão de professor, a ideia pré-concebida é que o professor se limita a “dar aulas” e a lecionar o programa. Enquanto alguns a encaram como uma profissão pouco tecnicista, estando, portanto, ao alcance de todos, Formosinho (2009) defende-a como uma atividade intelectual, técnica, artística, moral e relacional. Na realidade, esta profissão, não se traduz em apenas “dar aulas”, permite relacionar diversas dimensões cognitivas, emocionais e criativas. O objetivo principal desta classe profissional é (ou deveria ser) incutir a transformação e promover o desenvolvimento humano integral numa permanente (re)criação e adaptação culturais.

Roldão (2010) organiza e descreve a atividade docente segundo: a função, o saber, o poder e a reflexividade. A função do professor é ensinar e fazê-lo implica fazer alguém aprender e apropriar-se desse conhecimento numa constante interação aluno-professor. Para poder ensinar é necessário dominar o “saber educativo”, saber esse que é específico da profissão e desenvolvido mediante o exercício da mesma, tratando-se de uma conjugação refletida e ajustada de saberes científicos, pedagógicos e práticos, cujo intuito é promover a aprendizagem. A mesma autora, refere, ainda, que existe uma outra característica inerente à profissão de docente relacionada com o poder sobre o conteúdo de trabalho exercido. O poder é definido em função do grau de autonomia que o professor detém, esta é limitada por motivos extrínsecos, como as questões políticas, ideológicas ou imposições legais, organizativas e curriculares e por motivos intrínsecos, relacionados com o posicionamento pessoal na profissão, a tomada de decisão ou a

adoção de práticas pedagógicas que melhor se adequam ao cumprimento das suas funções. Por fim, o ato de refletir, permite analisar e questionar os processos educativos adotados, retirando ilações essenciais para a tomada de decisões (Roldão, 2010).

2.2. Ciclos de Vida dos Professores

No âmbito da Sociologia de Educação, vários estudos focaram o seu interesse na carreira docente, tendo, na sua base, a necessidade de correlacionar as diferentes experiências, atitudes, perceções, expectativas, satisfações, frustrações e preocupações que decorrem durante a vida profissional e pessoal dos docentes (Fontes, n.d).

Tornar-se professor é um processo de progressão sistemática que pode ser analisado e descrito utilizando estádios de desenvolvimento profissional. Numa investigação conduzida durante as décadas de 1960/70, Frances Fuller, desenvolveu uma teoria em que descreve três estádios de preocupação pelos quais os professores passam. No primeiro estádio, o professor experimenta os primeiros contactos com as crianças cujas preocupações dominantes são as de sobrevivência pessoal, procura criar laços de empatia e dominar os alunos na sala de aula. No segundo estágio, as suas preocupações recaem sobre as situações de ensino. Com o passar do tempo, verifica-se um maior controlo e interação com os alunos. Nesta fase, o professor começa a lidar com pressões inerentes ao ensino, tais como o excesso de alunos, a falta de material pedagógico e o fraco leque de estratégias de ensino. Por fim, após um período de resolução dos conflitos de sobrevivência e da resolução de problemas pontuais, no terceiro estádio, o professor, focado no aluno, preocupa-se em aliar os materiais e as estratégias de ensino em função das necessidades sociais e emocionais dos seus alunos (Arends, 1995). Na atualidade, adotando a mesma organização de percurso profissional docente, de Gonçalves (2000), Estrela (2015), descreve-o e (re)organiza-o em cinco diferentes etapas estando vinculadas os aspetos positivos e negativos. As etapas são: o início (1 a 4 anos); a estabilidade (5 a 7 anos); a divergência (8 a 15 anos), a serenidade (15 a 20/25 anos) e a renovação do interesse/desencanto (25 a 40 anos).

2.2.1. O Professor em Início de Carreira

O início da carreira docente é marcado por emoções ambíguas de ansiedade e de entusiasmo. A confrontação inicial com a complexidade de tarefas, a adaptação, o stresse, a dificuldade da articulação entre a teoria (adquirida na formação) e a prática

(contexto real), a dificuldade de combinar a relação pedagógica com as múltiplas interações que ocorrem em sala de aula, são sintomas típicos de “sobrevivência”.

O período de “sobrevivência”, também designado por “choque com a realidade”, tem sido estudado por diversos investigadores. Segundo Arends (1995), citando MacDonald & Elias (1980)

o professor em início de carreira é um estranho numa terra que nunca viu, um território cujas regras e costumes e culturas são desconhecidos, mas que tem de assumir um papel significativo (MacDonal & Elias, 1980 *apud* Arends, 1995:486).

O mesmo autor cita Ryan (1980) afirma que,

[...] o professor acha que conhece aquilo em que se vai meter. [...] O choque surge quando o professor principiante deixa de ser a audiência e passa a ser o ator. O papel que vira ser interpretado vezes sem conta é agora seu. A cena familiar da sala de aula é invertida e encontra-se numa situação nova surpreendente (Ryan, 1980 *apud* Arends, 1995:486).

Se por um lado existe um “choque com o real”, por outro, o professor é confrontado com o crescimento e a alegria da descoberta na construção dos saberes profissionais (Estrela, 2015). O crescimento e o desempenho surgem através da apropriação de competências, na interiorização de valores e normas que regulam a atividade e da aprendizagem por tentativas e erros. Esta etapa é assinalada pelo entusiasmo, exploração, responsabilização, socialização e pertença à classe docente (Nóvoa, *et al.*, 2000). Quando um professor iniciante supera o “choque com a realidade”, as tensões iniciais tendem a reduzir-se, o professor focado no aluno experimenta e faz uso de diferentes técnicas, assumindo-se como parte da instituição escolar. É nesta fase que se dá o primeiro encontro com as experiências práticas da docência, em contexto de sala de aulas, desenvolve habilidades para a criação e estimulação de um ambiente de aprendizagem.

Na relação direta com os alunos, o professor inexperiente sente-se limitado no seu poder de decisão, sendo frequente recorrer-se a diversas estratégias de afirmação. Numa necessidade de dar resposta a situações complexas, muitas vezes, “o professor jovem pode ser levado a reatualizar experiências vividas como aluno e a elaborar esquemas de atuação que rotiniza e que se filiam em modelos tradicionais, esquecendo mesmo propostas mais inovadoras que teoricamente defendera” (Nóvoa *et al.*, 1999:164). Com o decorrer do tempo “a sua confiança aumenta, aprendem mais sobre

eles próprios e as práticas da sala de aula, tornam-se mais sensíveis às necessidades dos alunos e refletem sobre as experiências vividas” (Ferreira, 2008:36).

Em suma, ao longo da carreira de docência, o professor encontra-se em constante aprendizagem. A construção do ‘saber educativo’ resulta da prática profissional, da interação com os outros, da resolução das dificuldades, da análise crítica e reflexiva e do reajuste de atitudes e práticas. O desenvolvimento profissional deve ser abrangente e criativo, o professor não deve apenas subjugar-se defensivamente nos saberes que domina ou nos que estão definidos pelos programas, sob pena de cair em práticas automatizadas, degradadas, e tornar-se num difusor de um saber amorfo.

É neste contexto, que o professor atual, independentemente da sua posição na carreira, deve manter-se ativo, de modo a garantir que os alunos aprendam através da vivência, tendo presente que só assim poderão compreender e assimilar conteúdos e, por conseguinte desenvolver competências. Tendo estas ideias como linha de pensamento, o próximo subcapítulo procura descrever, de forma sucinta, metodologias e pedagogias frequentemente utilizadas na docência.

2.3. Métodos e Pedagogias

Em pedagogia, entendem-se por métodos os diferentes modos de proporcionar uma determinada aprendizagem, isto é “uma forma específica de organização dos conhecimentos, tendo com conta os objetivos do programa de formação, as características dos formandos e os recursos disponíveis” (Fontes, n.d).

Atualmente, o debate educativo incide em questões relacionadas com os métodos pedagógicos. No final do século XIX, William Preyer, John Dewey e Adolphe Ferrière, entre outros, abordaram e exploraram os conceitos de "Escola Tradicional" e "Escola Nova" (Puga, 2001). Da exploração destes dois tipos de escola surgiram duas formas distintas de pedagogia: a pedagogia da transmissão (associada à Escola Tradicional) e a pedagogia da participação (associada à Escola Nova).

A pedagogia da transmissão é uma característica do modelo da escola tradicional. O modelo da “Escola Tradicional”, desenvolvido ao longo do século XIX, foi inspirada nas organizações militares e fabris, é caracterizado por ser burocrático, autoritário e dotado de uma estrutura organizacional rígida, cuja preocupação das chefias é a aplicação *ipsis verbis* dos programas e ordens dos organismos centrais do Estado.

Num contexto de pedagogia transmissiva, existe uma

relação de superior-adulto que ensina a inferior-aluno que aprende mediante a instrução, e em clima de forte disciplina, ordem, silêncio, atenção e obediência em relação aos valores vigentes ... A preocupação central do professor concentra-se na memorização e a repetição dos conceitos ... [sendo que avaliação se restringe] à realização de exames que apenas refletem a capacidade de reter e de acumular conhecimentos atomatizados e memorizados pelos alunos (Fontes, n.d).

Nesta forma de pedagogia, as crianças são tratadas como seres passivos em que o aluno aprende do abstrato para o concreto, do geral para o particular. A sala de aula é, para o aluno, um local que restringe grande parte das suas ideias, interesses e vontades tornando-se num espaço isolado face à sua realidade diária. Contudo, esta dificuldade de adaptação a dois meios distintos, e a impossibilidade de conjugar as experiências vividas e a teoria (abstrata) tornam-se um dos grandes desafios que o ensino tradicional e massificado enfrenta.

Alguns pensadores deste século que, de certa forma, criticavam o método transmissivo idealizaram e implementaram diferentes métodos de ensino. John Dewey

(1859-1952), filósofo e pedagogo norte-americano, crítico da “velha educação”, defendia que o crescimento intelectual e emocional da criança dar-se-ia através da realização de tarefas - pedagogia de participação - a criança assume um papel ativo e interventivo na construção do saber. Com os conteúdos articulados, a criança seria educada como um todo, e os conhecimentos teóricos seriam adquiridos pela experiência, em que a partilha e o sucesso escolar

aconteciam através de e pela comunicação e permuta de ideias, sentimentos e experiências, no trabalho de cooperação entre pessoas, o que também estreitava as relações interpessoais entre adultos e crianças. Daí a necessidade da implementação de práticas didático-pedagógicas que valorizassem o eu e o outro, onde se apresentasse um mundo menos complexo, mas onde se conduzisse a criança à apreensão das coisas complexas, ensinando as crianças a viver em sociedade, pois as crianças não se encontram, num dado momento, a aprender a viver em sociedade e, noutra, vivendo (Formosinho *et al.*, 2015:68).

Em alternativa à “velha educação”, Dewey (2002) propunha a criação de Escolas-Laboratório, onde funcionariam diversas oficinas articuladas. Esta escola seria um local onde as crianças, não necessitariam de decorar lições mas aprenderiam vivendo-as,

a tarefa prática fornece à criança uma motivação genuína; dá-lhe a experiência directa das coisas; põe-na em contacto com as realidades. Faz tudo isto e mais ainda, pois, ao ser traduzida nos seus valores históricos e sociais e equivalências científicas, é totalmente liberalizada. À medida que as faculdades mentais e os conhecimentos da criança vão aumentando, a tarefa prática deixa de ser apenas um passatempo agradável e converte-se cada vez mais num meio, um instrumento, um órgão de compreensão – e é portanto transformada (Dewey, 2002:30).

Ao professor de hoje impõe-se novos desafios, este detém o poder de optar entre o ensino transmissivo ou o ensino participativo, não esquecendo de que as crianças são fisicamente e psicologicamente seres ativos e ávidos de curiosidade. Cabe ao professor a função de direccionar e orientar estes impulsos com o intuito de produzir resultados mediante a instrução, a sugestão, a realização, entre outras.

No sentido de se contextualizarem os modos de pedagogia da “Escola Tradicional” (pedagogia de transmissão) e da “Escola Ativa” (pedagogia da participação) apresenta-se a seguinte Tabela 1. que, tendo por base o trabalho de Oliveira & Formosinho (2007 *apud* Formosinho *et al.*, 2015) procura resumi-las e compará-las.

Tabela 1: Comparação de pedagogias⁵

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir capacidades pré-académicas - Acelerar as aprendizagens - Compensar os <i>deficits</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - Promover o desenvolvimento - Estruturar a experiência - Envolver-se no processo de aprendizagem - Dar significado à experiência - Atuar com confiança
Conteúdos	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidades pré-académicas - Persistência - Linguagem adulta 	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturas e esquemas internos e mentais - Conhecimento físico, matemático, social - Metacognição - Instrumentos culturais
Método	<ul style="list-style-type: none"> - Centrado no professor - Centrado na transmissão - Centrado nos produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem pela descoberta - Resolução de problemas - Investigação
Materiais	<ul style="list-style-type: none"> - Estruturados - Utilização regulada por normas emanados pelo professor 	<ul style="list-style-type: none"> - Variados, com uso flexível - Abertos à experimentação
Processo de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Mudança comportamental observável, realizada através do ensino 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo livre e atividades espontâneas - Jogos educacionais - Construção ativa da realidade física e social
Etapas de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> - Simples-complexo - Complexo-abstrato 	<ul style="list-style-type: none"> - Períodos de aprendizagem e desenvolvimento
Avaliação	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada nos produtos - Comparação das realizações individuais com a norma 	<ul style="list-style-type: none"> - Centrada nos processos - Interessada nos produtos e nos erros - Centrada na criança individual - Centrada no grupo - Reflexiva das aquisições e realizações
Motivação	<ul style="list-style-type: none"> - Reforços seletivos vindos do exterior (professor) 	<ul style="list-style-type: none"> - Interesse intrínsecos da tarefa - Motivação intrínseca da criança

⁵ (Oliveira & Formosinho, 2007 *apud* Formosinho *et al.*, 2015:69-70)

Tabela 2: Comparação de pedagogias (cont.)

	Pedagogia da transmissão	Pedagogia da participação
Atividade da criança	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminar estímulos exteriores - Evitar erros - Corrigir erros - Assumir função respondente 	<ul style="list-style-type: none"> - Questionamento - Planeamento - Experimentação e confirmação de hipóteses - Investigação - Cooperação e resolução de problemas
Papel do professor	<ul style="list-style-type: none"> - Diagnosticar - Prescrever objetivos e tarefas - Dar informação - Moldar e reforçar - Avaliar os produtos 	<ul style="list-style-type: none"> - Estrutura o ambiente - Escuta e observa - Avalia - Planeia - Formula perguntas - Estende os interesses e conhecimentos da criança e do grupo em direção à cultura - Investiga
Interação		
Professor-criança	Alta	Alta
Criança-criança	Baixa	Alta
Criança material	Baixa	Alta
Tipos de agrupamento	<ul style="list-style-type: none"> - Pequeno grupo 	<ul style="list-style-type: none"> - Individual - Pequeno grupo - Grande grupo

A análise de Formosinho *et al.* (2015), refere que, em certa medida, o sistema educativo português possui ainda características do sistema de ensino praticado no séc. XIX, porque se mantém a pedagogia transmissiva, como modelo facilitista da prática pedagógica. No entanto, o mesmo autor reconhece que algumas instituições, influenciadas pela pedagogia de Dewey, têm vindo a assumir um papel relevante, contribuindo para o progresso social e educativo do nosso país.

No seguimento dos aspetos da Pedagogia, focados sobretudo na pedagogia de participação, aliado à valorização da Educação Artística, que surgiram os métodos/abordagens ativos(as).

2.4. Métodos e Abordagens Pedagógico-musicais Ativas

Os métodos e as abordagens⁶ pedagógico-musicais ativos(as), de forma geral, “buscam a sensibilização e a vivência musicais, o desenvolvimento cognitivo e artístico, o estímulo à criatividade e à imaginação, envolvendo a formação do ser humano como um todo” (Teixeira, 2009:15).

As abordagens pedagógico-musicais ativas evidenciam, sobretudo, o saber-fazer e são providas de um conjunto de princípios transversais os quais, de acordo com Cunha (2013, 2015), podem resumir-se da seguinte forma: a música é universal e, por isso, está ao alcance de todos (desprovida de fatores económicos, sociais ou individuais como o talento); a prática antecede sempre a teoria; o contacto com as diversas formas sonoras permite a criação de ideias musicais; o movimento, a dança, a fala e a voz complementam a expressão musical; a linguagem é relevante no contributo artístico e cultural; o movimento e o corpo são indissociáveis da prática musical; a ludicidade é um meio para alcançar a aprendizagem; existe uma valorização da aprendizagem musical, pela criação e improvisação, em detrimento do resultado final.

Procurando detalhar um pouco algumas das abordagens pedagógico-musicais ativas, surgidas na segunda metade do século XX, apresentam-se alguns dos seus fundamentos e aspetos filosófico-pedagógicos. Destaque para a abordagem *Orff-Schulwerk*, por esta ter sido a mais utilizada no delineamento e implementação de estratégias/desenvolvimento de atividades, inerentes ao decurso da PES à qual o presente relatório reporta.

Euritmia – Emile Jacques-Dalcroze

Em 1887, Emile Jacques-Dalcroze (1865-1950), descontente com os métodos tradicionais do ensino da música, conferida pela leitura anímica do solfejo, explora o conceito da *Euritmia* (Goulart, 2000). Na *Euritmia*, Dalcroze valorizou imenso a questão rítmica no ensino-aprendizagem musicais, destacando a relevância dos ritmos corporais (resultantes do corpo em movimento). Com este recurso, as crianças poderiam participar ativamente na construção de esquemas rítmicos e adquirir diversas noções de pulsação, andamento, dinâmica, intensidade, entre outras. A expressão, a concentração,

⁶ Designação atribuída pelo facto de não ser uma teoria educacional sistematizada ao contrário do método (Goulart, 2000).

a memória, o espaço e a coordenação é trabalhado mediante a união entre o ritmo, o movimento e a improvisação (Sousa, 2003).

Pedagogia Willems – Edgar Willems

Também Edgar Willems (1890-1978) realçou o papel da música na natureza humana e a necessidade de vivenciá-la antes do ensino musical propriamente dito. O ritmo, a melodia e a harmonia representariam a vida fisiológica, emocional/afetiva e mental, respetivamente. Para Willems, as crianças, numa primeira fase, deveriam adquirir o gosto pela música através da exploração sonora e, posteriormente passariam ao solfejo e culminariam com a aprendizagem de um instrumento.

Centrado numa pedagogia direcionada para a educação auditiva, este pedagogo afirmava que poder-se-ia educar o ouvido musical através do reconhecimento de sons pela perceção da intensidade, da duração, do timbre e da altura (educação sensorial-auditiva); as modificações emocionais provocados pela sonoridade (educação da sensibilidade afetivo-auditiva); tomada de consciência da música desenvolvendo a escrita e a leitura musical para transmitir o pensamento sonoro (educação da inteligência auditiva) (Sousa, 2003). A pedagogia Willems também valoriza o movimento corporal, combinando-o com a aprendizagem auditiva. O sentido rítmico deve ser explorado pelos batimentos, através de canções e de movimentos corporais naturais, no sentido de desenvolver competências físico-motoras, sensoriais, afetivas e de raciocínio.

Língua Musical Ativa – Zoltán Kodály

Zoltán Kodály (1882-1967), compositor e musicólogo húngaro, apologista de que seria possível estender a alfabetização musical a todos os homens, com o intuito de desenvolver a sensibilidade estética e a criatividade individual, desenvolveu a Língua Musical Ativa e implementou a fonomímica⁷ e a solmização relativa⁸. Para Kodály, o gosto e o conhecimento dos elementos musicais seriam adquiridos pela interpretação vocal de repertório tradicional/folclórico na língua materna (canções tradicionais e jogos infantis). Cantar em coro, desenvolveria a memória auditiva e a memória musical, para

⁷ Leitura de notas musicais utilizando uma linguagem gestual própria (Ramos, 2013).

⁸ As notas são cantadas por alturas relativas sendo que a tónica seria sempre dó, independentemente da sua localização no pentagrama (Ramos, 2013).

além de ser uma atividade prazerosa e emocionalmente rica, induziria à prática instrumental e a audição de música erudita mais complexa.

***Orff-Schulwerk* – Carl Orff**

Carl Orff (1895-1982), compositor e pedagogo alemão, desde muito cedo conviveu com a música e desenvolveu uma proposta pedagógica visando o ensino de música através da prática (Ramos, 2013).

Num período de profundas alterações políticas, culturais e sociais, marcado também pela valorização da ginástica e da dança (expressionismo moderno) e pela difusão da pedagogia de Dalcroze, Carl Orff e Dorothe Gunther fundaram, em 1924, uma escola que combinava as artes do movimento e da música: a *Güntherscule*. Como diretor do departamento de música, Orff pretendia que os alunos criassem a sua própria música, os ritmos, os movimentos e que pudessem tocar e dançar em simultâneo. (Sousa, 2003).

Orff interessou-se pela percussão corporal, pela música de diferentes culturas e respetivos instrumentos de percussão. O seu trabalho ganha maior visibilidade aquando da publicação da *Schulwerker fur Kinder*⁹ (1950-1954), em cooperação com Gunild Keetman. Face à sua relevância no presente relatório e, por inerência, à PES que lhe está subjacente, esta abordagem será apresentada de forma mais detalhada no subcapítulo 2.5.

Pedagogia Wuytack – Jos Wuytack

Jos Wuytack (1935) compositor e pedagogo belga, desenvolveu uma abordagem musical ativa e criativa, partindo das ideias centrais de Orff, assumindo-se como seu discípulo. A pedagogia Wuytack, é mais uma filosofia do que um método, debruça-se sobre a atividade, a criatividade, a imaginação e o trabalho em grupo (Chagas, 2013).

⁹ Obra didática destinada às crianças.

2.5. Abordagem *Orff-Schulwerk*

Carl Orff idealizou uma pedagogia estético-artística ativa - abordagem *Orff-Schulwerk* (OS) - que permitia exteriorizar as emoções e as vivências das crianças através da música, do movimento, do jogo e da dança. (Cunha *et al.*, 2015).

O termo *Schulwerk* designa “obra escolar”, mas Maschat (1998) acredita veemente que na visão do autor desta obra, o seu significado é muito mais alargado, tratando-se de uma “oficina de experimentação, de criação e de aprendizagem”. Nesta abordagem, os alunos tornam-se participantes ativos no desenvolvimento de competências musicais, adquirindo-as através da experiência baseada na união entre palavra (expressão rítmico-linguística), o canto, o movimento/dança e prática instrumental e a criação artístico-expressiva. De acordo com Cunha *et. al* (2015:28),

[...] a prática antecede sempre a teoria, [...] fazer é o melhor processo para ensinar e aprender, sendo a compreensão consequência da(s) própria(s) experiência(s). Nesse sentido, é necessário ao ser humano (particularmente a criança) experimentar, vivenciar, tocar e fruir, para depois responder com a sua própria expressividade artística.” (Cunha *et al.* 2015:28)

De acordo com Maschat (1998), reiterado por Cunha *et al.*, (2015), a filosofia e os princípios pedagógico-musicais subjacentes à abordagem OS podem ser resumidas da seguinte forma:

- Na música, a vivência e o trabalho prático permitem o envolvimento físico, emocional e afetivo;
- Na esfera social, a música fomenta relações de socialização - cantar, tocar e dançar incitam à aprendizagem e à afetividade;
- O corpo é o primeiro e principal instrumento, pode ser utilizado para a realização de ritmos e gestos sonoros enriquecendo e acompanhando a dança, a fala e a canção. A voz é essencial para a comunicação sendo que o canto possui características rítmicas e expressivas.
- Os instrumentos Orff proporcionam o ensino-aprendizagem fornecendo inúmeras possibilidades de concretização e experimentação rítmica, melódica e harmónica;
- A música é uma atividade que enriquece a personalidade do indivíduo e o desenvolvimento artístico e afetivo;

- No campo emocional, o movimento, a experimentação e o jogo atuam como fontes de expressão musical;
- A linguagem tem uma faceta rítmica (rimas, lengalengas, linguagem rítmica) e expressiva (prosa e poesia);
- A música, a linguagem e o movimento favorece a motivação, a compreensão, o sentimento e a expressão;
- Explorar, experimentar, improvisar um ritmo, criar um texto, uma melodia, uma dança ou dramatizar uma história são ações que estimulam as relações sociais, definem a personalidade da criança e desenvolvem estruturas artísticas, intelectuais, físicas, afetivas, sensoriais e emocionais;
- A integração dos diversos meios de expressão estabelece um vínculo entre o ser humano e o meio cultural e social.

2.5.1. Música Elementar

O conceito de “música elementar” é um conceito que atravessa toda a obra pedagógica de Orff e acompanha uma concepção de uma Educação Musical que tem como princípio a ideia de que a música está ao alcance de todos e é uma forma de expressão natural, que deve ser aprendida como qualquer outra linguagem, através da observação, da imitação e da apropriação.

Espontânea, natural e comum, a “música elementar” é sobretudo um conceito universal e humanista, que resulta da aliança entre a música, o movimento, o corpo e a palavra, na qual o indivíduo participa (domínio pessoal), constrói (domínio cognitivo), integra (domínio emocional) e se relaciona com o “eu”, com o outro e com o “mundo” (domínio social). Enquanto responsável pela adaptação a Portugal da obra impressa da abordagem OS, Maria de Lourdes Martins, referia-se, em 1998, à música elementar da seguinte forma:

[...] é uma música que deve ser criada pelo próprio, pois não se destina a ouvintes mas apenas a participantes. Está situada para aquém do intelecto, desconhece as grandes formas ou as grandes arquitecturas e utiliza formas simples como *ostinati* e rondós. A música elementar está próxima da Natureza, da Terra, do corpo: é para todos e esta à altura da criança (Martins, 1998:5).

O estilo elementar abrange também uma componente musical na educação rítmica. Um dos pressupostos de Orff é de que o ritmo é comum a todas as crianças e encontra-se presente no movimento e na fala (expressão rítmico-linguística). Não deve esperar-se que as crianças aprendam a ler e a escrever sem dominarem a fala, o mesmo acontece na Educação Musical. Os alunos devem vivenciar os elementos musicais, explorar e criar antes de aprenderem a respetiva simbologia gráfica convencional e a sua leitura (Womack, 2008).

2.5.2. Corpo, Movimento e Dança

Um dos pressupostos centrais da abordagem OS, é que o corpo é o primeiro e principal instrumento que pode (e deve) ser utilizado para diversas atividades relacionadas com a expressão artística. Numa tentativa de apresentar fundamentos para processos de aprendizagem musical em OS, Haselbach (2013) reiterou Jungmaire (1992) e referiu que os processos de aprendizagem duradouros eram aqueles cujas atividades dependiam da experiência corporal e do movimento.

A representação física da música só é possível através do corpo. Por isso, a realização de exercícios corporais visa

combinar e/ou alternar movimentos, dissocia-los e estimular a concentração, a memória e a audição interior, promover a rápida reação corporal a um estímulo sonoro ou explorar o espaço em diferentes direções, planos e trajetórias, ainda mais se se pensar na expressão e na estrutura corporais como maneiras de suplantar as estereotipias postas hoje ao alcance da população (Fonterrada, 2008:135).

Assim, pode evidenciar-se que o corpo, para além de potenciar aspetos ao nível físico, cognitivo e social, atua ao nível do desenvolvimento da imaginação, da criatividade e, conseqüentemente, da construção da personalidade.

Um outro princípio basilar da abordagem Orffiana é o movimento/dança e a sua ligação estreita à música. Durante a infância, o ser humano desenvolve todas as formas de movimento de que irá necessitar ao longo da sua vida. Assim sendo, a criança, através da imitação, aprende a caminhar, a correr, a saltar, a subir, a puxar, a empurrar e a carregar objetos. Para além destes movimentos que pratica indefinidamente, a criança executa movimentos desnecessários à sua vida diária, e é precisamente nesses movimentos que se debruçam por mais tempo (Haselbach, 2013). A este respeito Lima

et. al. (2012) afirma que as crianças recorrem a movimentos, posturas e gestos corporais, como forma de expressar sentimentos, emoções e pensamentos. Assim, o movimento, como ação inata, é uma forma de musicalidade presente no ser humano. A junção deste, com o canto e a execução instrumental, permitirá desenvolver diversas competências musicais tão fortes, quanto relevantes.

Tanto no movimento, como na dança existe uma integração física, cognitiva e emocional no ser humano. Haselbach (2013), referindo Wilhelm Keller (1962), afirma que a expressão rítmico-corporal e vocal são atividades profundamente humanizada e enraizada culturalmente. Nenhuma criança permanece imóvel enquanto fala ou canta. Embora possam realizá-los de forma isolada e despropositada, estes gestos rítmicos elementares acompanham, na infância e no decurso das nossas vidas, as canções. Bater palmas, bater os pés, dançar, são, na realidade, ações de contacto com o corpo, com o instrumento “primário”.

A dança e o seu carácter lúdico, incluem movimentos espontâneos individuais, bem como destacados aspetos sociais e culturais presentes nas canções, nos jogos de roda e no folclore de grande parte da humanidade. O movimento e a dança permitem, ampliar a experiência individual, contactar com elementos tradicionais comuns e, numa perspectiva complementar, valorizar e sensibilizar para o conhecimento de culturas e etnias distintas. Pela exploração de tempo e do espaço, estabelecem contacto e possibilidades singulares de ligação à música, à palavra e à dramatização (Haselbach, 2013).

2.5.3. Ritmo, Voz e Expressão Rítmico-linguística

Tendo presente que, segundo Cunha (2015:50), “linguagem e música são características da espécie humana que parecem ser universais a todos os homens”, é importante referir que a expressão linguística (fala) é uma forma de comunicação e de expressão revestida de ritmo. A forma como acentuamos as palavras influencia o ritmo, ou mesmo a velocidade, com que as pronunciamos, determinaremos que a ativação de certos fonemas surge a um ritmo idêntico.

Na linguagem, articulamos palavras e/ou expressões que têm, em si, ritmos próprios de expressividade rítmico-linguística. Em Educação Musical a expressão

rítmico-linguística (fala) adquire destacada relevância, dado ser uma forma primitiva de expressão que antecede o canto (canção). Trabalha-la, com base no ritmo, é fundamental para a aprendizagem da dicção, sendo ainda um auxiliador na sincronização verbal de um grupo.

Se aliarmos a expressão rítmico-linguística ao instrumento natural, neste caso, o corpo não só poderemos controlar a velocidade com que dizemos as sílabas que compõem a palavra como também podemos sentir o ritmo de forma menos abstrata e mais concreta. A realização de exercícios rítmicos utilizando a percussão corporal pode ser usada sob várias formas trabalhando a linguística (lengalengas, rimas e trocadilhos) ou mesmo uma componente mais literária (uso de poemas, de histórias infantis). Para além do que já foi referido, é um meio que se poderá completar com a entoação das notas na interpretação de canções.

2.5.4. Instrumental Orff

Para implementar de forma integrada e integral a OS, Orff idealizou um conjunto de instrumentos de percussão. O instrumental Orff, desenvolvido por Carl Orff e aperfeiçoado, sob as suas indicações, por Klaus Becker no *Studio 49*¹⁰, é constituído por uma família de lâminas - xilofones e de metalofones (soprano, alto, tenor e baixo), família de peles e outros instrumentos de pequena percussão.

Figura 1: Instrumentos Orff¹¹



¹⁰ O Studio 49, empresa fundada na Alemanha em 1949.

¹¹ Acedido a 12 de setembro de 2016 em <http://www.studio49.de/de/orff-schulwerk/>

Os instrumentos Orff (*Orff Instrumentarium*) são extremamente atrativos, por serem timbricamente ricos, diversificados e de fácil acesso e manuseio. Possibilitam a exploração rítmica, melódica e harmónica e podem ser entendidos como essenciais na aprendizagem de instrumentos tecnicamente mais exigentes.

Orff defendia que estes instrumentos devem ser entendidos como um prolongamento do corpo humano – primeiro e principal instrumento – e, trabalhados como um campo de experiências e não apenas como instrumentos de uma orquestra (Orff). Construídos tendo em conta a multiculturalidade e a intemporalidade que nos conduzem a culturas mais exóticas, os instrumentos apresentam-se organizados por famílias, registos e alturas¹², possibilitando criar uma atmosfera musical colorida e variada. No campo da interação entre pares, pela sua diversidade, o *Orff Instrumentarium* funciona ainda como elemento conciliador e de socialização, trabalhando aspetos como a sociabilidade, a integração, a aceitação, a partilha, fortalecendo, assim, relações entre pares/grupo (Cunha, 2013).

¹² Altura determinada (ou definida) e indeterminada (ou indefinida).

CAPÍTULO III – METODOLOGIA

3.1. Objetivos Gerais

O presente trabalho tem por objetivo apresentar, compreender, avaliar e refletir sobre estratégias/atividades implementadas no decorrer da PES, visando a sua viabilidade em contexto de Educação Musical no Ensino Básico. Com base na utilização de pedagogias musicais ativas, com principal incidência na abordagem OS, são objetivos da Investigação-Ação desenvolvida:

- a) Relatar a PES desenvolvida;
- b) Ampliar os conhecimentos relativos às pedagogias musicais ativas, especificamente à abordagem OS;
- c) Apurar a relevância, em contexto de Educação Musical, da implementação de atividades baseadas na percussão corporal/movimento (abordagem OS) e os seus efeitos nas aprendizagens;
- d) Verificar se as estratégias implementadas foram eficazes, avaliando, discutindo e refletindo sobre as estratégias implementadas com base na OS.

3.2. Definição da Metodologia

Como precedentemente referido no Capítulo I, os docentes são profissionais que, no seu dia a dia, exercem (ou deveriam exercer) práticas reflexivas de ação pedagógica. A reflexão e a investigação sobre práticas, com maior incidência nos aspetos didáticos, é fundamental para a construção do conhecimento profissional – “faz parte da natureza prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente o professor se assuma, porque professor, como pesquisador” (Freire, 1996 *apud* Estrela, 2015:13). Nesse sentido, na constante necessidade de implementar uma melhoria das práticas pedagógicas que melhor servem aos interesses dos alunos e da necessidade do aperfeiçoamento da prática da docência, o presente relatório é fruto de uma PES desenvolvida com base na Investigação-Ação (IA), à qual está subjacente uma forte componente reflexiva, resultante da implementação de estratégias/atividades de ensino-aprendizagem em Educação Musical.

3.3. Método de Investigação-Ação

O conceito Investigação-Ação (IA) tem vindo a ser alvo de permanente reflexão, porém não existe uma definição universal. Coutinho, *et al.*, (2009) apresentam linhas de pensamento de destacados autores sobre este conceito: Watts (1985) define a IA como um processo de análise das próprias práticas educativas com recurso às técnicas de investigação; Bartolomé (1986) diz-nos que a IA é um processo reflexivo dinâmico acerca da própria prática; Carr & Kemmis (1988) afirmam que a IA serve para compreender e conhecer as problemáticas, ao mesmo tempo que desenvolvem uma atitude crítica da sua prática docente, ajustando-a através de novas estratégias e Lomax (1990) defende que é uma intervenção que visa proporcionar melhorias.

Apesar de variadas definições, existe um tronco comum de que a aplicação da IA determina uma melhoria da prática docente, daí ser considerada uma metodologia adequada aos contextos de sala de aula. Na base desta ilação, está o facto do professor procurar dar resposta a situações que deseja melhorar, com o intuito de criar estratégias de ensino e atividades que melhorem as aprendizagens e os resultados dos seus alunos. Contudo, o professor não deve colocar em primeiro plano a vertente investigativa pois a sua principal tarefa é ação pedagógica, no sentido de dotar os seus alunos de competências, daí que a recolha de dados deve ser simples, eficaz e que seja um reflexo da realidade. Segundo Coutinho (2011), em contexto escolar, a Investigação-Ação, realizada pelo professor na sua ação pedagógica, trata-se de:

[...] uma família de metodologias de investigação que incluem ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados, de modo contínuo, os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior (Coutinho, 2011:313).

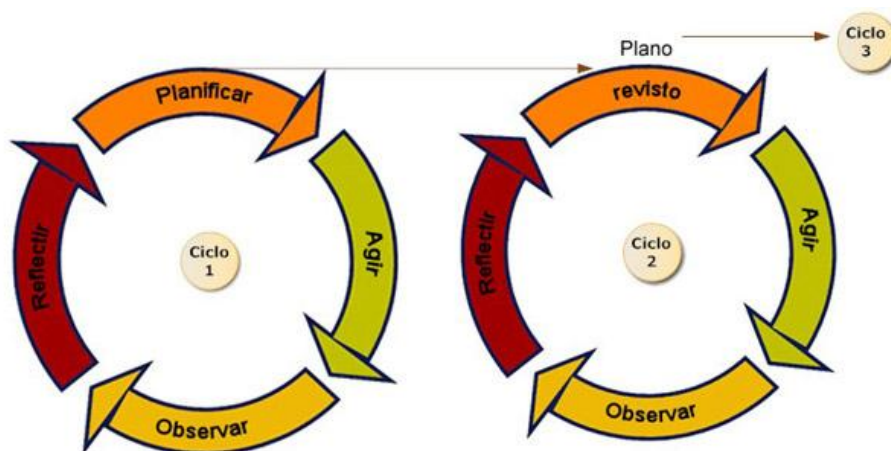
Ainda neste prisma, Bento (2015) afirma que, na comunidade científica, é unânime que a IA deve dedicar-se ao estudo de uma situação socioeducativa, com o intuito de melhorar a qualidade da ação.

Esta metodologia desenvolve-se em quatro fases: a identificação do problema, a recolha da informação, a análise e interpretação da informação e, por último, o desenvolvimento de um plano de ação. A sua fácil aplicabilidade, face às restantes metodologias, é fulcral na resolução imediata dos problemas, permite uma avaliação constante da ação e dos resultados. Esta intervenção permite a interação conjunta entre

alunos e professor, para além de levar à participação e à motivação. Porém, a produção de conhecimento daí resultante não pode ser generalizado, pois é aplicado a grupos específicos e, por isso, não representativos do todo.

Face ao exposto, com o intuito de perceber (e procurar melhorar) situações de ensino-aprendizagem em Educação Musical, foi adotado no decurso da PES, o modelo cíclico em espiral desenvolvido e aprofundado por diversos teóricos, tais como Lewis, Kolb, Carr & Kemmis. Segundo Coutinho *et al.* (2009), o ciclo é composto por uma sequência de fases: a planificação, a ação, a observação (avaliação) e a reflexão (formulação de teorias). Das sucessivas correções do plano de ação surgem novos ciclos, como poderemos observar na seguinte figura.

Figura 2: Espiral de ciclos da Investigação-Ação¹³



¹³ Modelo apresentado por Coutinho *et al.*, (2009:366).

3.4. Plano de Ação

O plano de ação decorreu no período compreendido entre os meses de novembro e junho do ano letivo 2014/2015, sendo aplicado nas escolas do 1.º, 2.º e 3.º CEB nas quais a PES foi desenvolvida. Este foi implementado de forma contínua e organizado em três fases complementares: planificação, intervenção e avaliação/reflexão.

As três fase coexistiram devidamente fundamentadas na pesquisa documental, das quais resultou a (re)formulação dos objetivos e o (re)delinear de estratégias/atividades a implementar durante a ação pedagógica.

Inicialmente desenvolveram-se as planificações globais (longo e médio prazo) e os instrumentos (iniciais) de recolha de dados. Semanalmente, foram trabalhadas as planificações diárias (plano de aula), em função dos objetivos que foram sendo (re)construídos. Também as técnicas e instrumentos de recolha de dados foram sendo reajustados, face à permanente avaliação/reflexão levada a cabo.

3.5. Técnicas e Instrumento de Recolha de Dados

Ao professor, enquanto investigador, interessa encontrar uma série de respostas, com o intuito de melhorar a sua intervenção pedagógica, através de diversos instrumentos de recolha de dados. De Bruyne (1975) organiza-os em três grupos: o inquérito (entrevista e/ou questionário), a observação (direta e/ou participante) e a análise documental (Lessard-Hébert *et. al*, 2010:143).

Coutinho *et al.* (2009) refere que a recolha de observações, comentários, interpretações e reflexões, pelo professor, serão fundamentais para a análise crítica possibilitando uma constante melhoria das práticas e abordagens utilizadas.

Para um professor em formação, é importante identificar os problemas com base nas suas experiências e preocupações imediatas. Nesse sentido, após definição inicial de objetivos, foram definidos como instrumentos de recolha de dados o referido inquérito por questionário; a observação (direta e/ou participante) e a análise documental. Durante a *praxis*, para além das notas de campo do professor, resultantes da observação direta, foi distribuído, pelos alunos dos três Ciclos em que ocorreu a PES, um questionário relativo às práticas e atividades pedagógicas realizadas em contexto educativo.

3.5.1. Observação Participante

A observação participante é uma técnica de recolha de dados em que o observador se insere num determinado contexto afim de observar e compreender as interações daí resultantes.

Mediante a sua participação no grupo e nas suas atividades, o observador acede a dados que de outra forma seriam impossíveis de obter (Lessard-Hébert, 1996). A observação participante é a técnica que menos se encontra na dependência da sistematização de observações, já que o observador não pode prever os comportamentos. Durante a intervenção, são vários os instrumentos que se encontram a disposição do investigador para a recolha de reações, comportamentos, acontecimentos inesperados. Estes comportamentos poderão ser registados através de notas de campo, diários, ou recorrer-se aos meios audiovisuais (fotografia, vídeo, gravações áudio) (Lessard-Hébert 1996).

Para aferir bons resultados na observação, é necessário obter uma perspectiva interna e adotar os pontos de vista partilhados, tal só é possível através da familiarização com o meio. Flick (2006), citando Koeping (1988), afirma que o professor/investigador

[...] tem de fundir dialecticamente duas funções em si próprio, a do empenho e a do distanciamento ... (o investigador tenta, por isso, ver) o que é delineado pela noção de participação na observação, cuja tarefa é compreender, através dos olhos de outrem. Ao participar, o investigador autentica metodologicamente o seu pressuposto teórico e, além disso, faz do assunto da investigação, o outro, não um objeto, mas um parceiro de diálogo (Koeping, 1948 *apud* Flick, 2006:145).

3.5.2. Inquérito

Observar o comportamento de um aluno pode, muitas vezes, não ser suficiente. Porém, o professor/investigador possui outras ferramentas que poderão auxiliá-lo na procura de respostas. O recurso ao inquérito é aplicado quando há necessidade de obter informações factuais ou comportamentais (atitudes e opiniões). Em determinados casos, os resultados da informação recolhida poderão ser úteis para a interpretação do que foi observado (Ghiglione & Matalon, 2001).

Para Bento (2015), o inquérito por questionário é uma técnica relativamente simples de aplicar, pode ser usado em diferentes zonas geográficas, e, em simultâneo, a um grande número de inquiridos, o seu anonimato permite uma maior fiabilidade das respostas dadas, as respostas podem ser comparadas e os resultados podem ser generalizados, no caso de amostras representativas. No entanto, a utilização do questionário, encontra vários obstáculos, o primeiro prende-se com a liberdade de resposta do inquirido, um outro é o facto deste instrumento se encontrar dependente da semântica, o que significa, por redundância de expressão, que a linguagem escrita deve refletir os resultados, dando aso a várias interpretações que conduzam à dúvida ou desvirtuamento dos resultados (Bento, 2015).

A elaboração do questionário é um trabalho que requer método, para tal é necessário definir os objetivos do trabalho, os tipos de perguntas (resposta fechada, aberta, semifechada) e categorias de repostas (Oliveira & Ferreira, 2014).

3.5.3. Diários e Notas de Campo

Os diários e as notas de campo, são técnicas de recolha de dados utilizadas nas investigações qualitativas. Estas, quando implementadas pelo professor durante a prática pedagógica tornam-se essenciais para posterior reflexão e conseqüentemente promovem uma melhoria contínua das abordagens educativas (Coutinho *et al.*, 2009).

Apesar de haver autores que defendem que as anotações devem ser apontadas em suporte papel, imediatamente após a ocorrência do acontecimento, ou seja, durante a aula, nem sempre foi possível, tendo sido maioritariamente realizadas após o término das aulas. Na verdade, segundo Flick,

Esta liberdade do investigador é ainda mais difícil de manter, especialmente em investigação ação, em que o investigador participa nos acontecimentos no terreno e não se limita a observá-los (Lofland & Loflandd, 1984, *apud* Flick 2006:171).

3.6. Análise de Dados

Durante a PES, a análise de dados serviu para inúmeras tomadas de decisão. Da observação direta (participante) e das notas de campo, as conclusões retiradas foram fundamentais para reformular objetivos e, por conseguinte, reajustar e implementar estratégias de ensino-aprendizagem que melhor se adequavam a cada aluno e a cada grupo/turma.

Na fase final da intervenção, foram distribuídos dois questionários¹⁴ com questões fechadas e abertas. Com o propósito de facilitar a sua leitura, compreensão e discussão, o tratamento, análise e apresentação das respostas obtidas, teve na sua base a codificação e categorização patentes no capítulo que se segue, tendo presentes os objetivos gerais traçados, bem como o enquadramento das experiências de ensino-aprendizagem realizadas em cada um dos três Ciclos de Ensino.

¹⁴ Cf. Anexo 7 e Anexo 21.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1. Competências Específicas da Educação Musical

O período de responsabilização pela docência foi realizado em conformidade com o docente e com o programa emanado pelo Ministério da Educação. Assim sendo, foram trabalhadas diversas competências específicas da Educação Musical, as quais são transversais aos diferentes domínios da Educação Musical, tendo por base o Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB). A saber: Interpretação e a Comunicação; Criação e a Experimentação; Percepção Sonora e Musical e Culturas Musicais nos Contextos. Na maioria das aulas lecionadas, as atividades realizadas abordaram competências específicas de forma transversal, isto é, englobando diferentes organizadores tendo por referência o CNEB e, por conseguinte, as planificações em vigor nas escolas onde a PES foi desenvolvida. Desta transversalidade são exemplo:

No âmbito da interpretação e da comunicação,

o aluno desenvolve a musicalidade e o controlo técnico-artístico através do estudo e da apresentação individual e em grupo de diferentes interpretações. Canta e toca, individual e colectivamente, utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas. Contacta com diferentes instrumentos musicais, acústicos e electrónicos. Cria, utiliza e apropria-se de formas diferenciadas de notação musical (convencional e não convencional) (Ministério d. E., 2001:171).

No âmbito da criação e da experimentação,

o aluno explora, compõe, arranja, improvisa e experiencia materiais sonoros e musicais com estilos, géneros, formas e tecnologias diferenciadas. Utiliza a audição, imaginação, conceitos e recursos estruturais diversificados para desenvolver o pensamento musical e a prática artística, aumentando progressivamente o nível de aprofundamento, de complexidade e de sofisticação (Ministério d. E., 2001:171).

No âmbito da percepção sonora,

o aluno ouve, analisa, descreve, compreende e avalia os diferentes códigos e convenções que constituem o vocabulário musical de várias culturas, através da audição, do movimento e da prática vocal e instrumental. Desenvolve a discriminação e a sensibilidade auditiva. Apropria-se de diferentes formas e símbolos (convencionais e não convencionais) de notação gráfica do som. Utiliza terminologia e vocabulário adequado de acordo com as tradições musicais do passado e do presente (Ministério d. E., 2001:171).

No âmbito das culturas musicais nos contextos,

o aluno desenvolve o conhecimento e a compreensão da música como construção social e como cultura. Partilha as músicas do seu quotidiano e da sua comunidade, investigando as obras musicais como expressões de identidade individual e colectiva (Ministério d. E., 2001:172).

O objetivo principal foi providenciar a aprendizagem pela descoberta individual e/ou guiada e em grupo fornecendo um conjunto de experiências musicais diversificadas que incluísse o movimento/dança, a percussão corporal, o canto, a execução instrumental e a improvisação num ambiente de aprendizagem não competitivo, sociável, lúdico e prazeroso, tendo por base a abordagem OS, sua filosofia e princípios pedagógicos.

No decorrer das aulas e, em conformidade com o professor cooperante e o professor supervisor, foram utilizados, os recursos, as técnicas e as estratégias que melhor garantissem o sucesso do processo ensino-aprendizagem. Tendo presente as fases da IA, as estratégias implementadas ao longo da prática letiva, foram alvo de reflexão/avaliação e sempre que necessário, de reajustes que, tendo presente o *feedback* dos alunos e professores (cooperante e supervisor), visaram sempre a melhoria dos processos de ensino-aprendizagem e a consequente aquisição das competências previamente definidas nas diferentes planificações.

4.2. Intervenção Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico

4.2.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem

No 1.º CEB, as experiências de ensino-aprendizagem foram delineadas em conformidade com as orientações dos professores (supervisor e cooperante). Neste subcapítulo será feita referência às atividades que foram realizadas ao longo da PES. Estas atividades têm na sua base estratégias ligadas ao movimento/dança, à interpretação e acompanhamento instrumental de canções, a jogos musicais, à percussão (corporal e instrumental) e à improvisação rítmica.

Numa das aulas de intervenção pedagógica realizou-se uma atividade que integrava o movimento, a dança, a voz e a percussão corporal (peça “*Kokoleoko*”¹⁵). A estratégia de ensino implementada passou pela memorização da letra da canção, a introdução da melodia, o ensinamento dos passos da dança. Em suma, a junção do movimento, à dança, à voz e ritmo corporal, tendo por base a abordagem OS. Destaque-se que, nesta abordagem, a música possui uma relação estreita com – o movimento, a dança, a percussão corporal – o corpo. É nesta relação de transversalidade que o indivíduo se relaciona com o mundo interior e exterior desenvolvendo aspetos de índole física, emocional e social (Cunha, 2013).

Tratando-se de uma atividade que os alunos já conheciam, os resultados esperados não foram os previstos. Segundo Roldão (2010:58) “planear acções de ensinar eficazes implica assumir uma postura estratégica, isto é, conceber um percurso orientado para melhor forma de atingir uma finalidade pretendida”.

De modo a possibilitar o cumprimento dos objetivos delineados para a atividade, (peça “*Kokoleoko*”), foi necessário reorientá-la noutra formato. Foi sugerido que ao som da melodia pudessem caminhar livremente e quando ouvissem a palavra-chave definida, os alunos agrupavam-se no centro da sala (exploração do espaço individual e em grupo). De seguida, foi sugerido a realização de um exercício de percussão corporal, que consistia em percutir um ritmo utilizando as pernas e as pernas dos colegas. Cunha (2013) refere que os jogos musicais e corporais são atividades que fazem parte da

¹⁵ Cf. Anexo 2.

vivência das crianças, as quais, nas suas palavras “potenciam a consciencialização e o conhecimento de si mesmo, do outro e do meio envolvente” Cunha (2013:37).

No final da aula, foi feito um balanço dos aspetos negativos e positivos da atividade. Após essa análise concluiu-se que tratando-se de crianças do 1.º CEB com diversas motivações, nem sempre a planificação é concretizada de forma prevista, sendo que, para obter os melhores resultados, o professor necessita de adaptar-se e recorrer de diferentes estratégias/atividades no sentido de conseguir alcançar, com sucesso, os objetivos pré-estabelecidos.

Neste mesmo Ciclo de ensino, devem também destacar-se atividades baseadas em três canções “Pião que dança”¹⁶, “O timbre é a cor do som”¹⁷ e “O que aprendi”¹⁸. Com estas melodias pretendeu-se combinar a voz, a percussão corporal e a execução instrumental (flauta de bisel). O método de aprendizagem utilizado foi o da imitação. Os alunos aprendiam o ritmo, os batimentos corporais (mãos, pernas e pés), juntando a letra falada e, posteriormente, a melodia. A canção era dividida por partes, este sistema foi utilizado para que os alunos pudessem memorizar a letra, dominar a afinação vocal; assimilar e memorizar as notas e respetivas posições no instrumento de flauta de bisel. Findo o processo de aprendizagem os discentes, interpretavam o tema em conjunto, juntando, seguidamente, um *playback* disponibilizado por ficheiro multimédia.

Para trabalhar a perceção sonora e auditiva foram realizados jogos musicais que, de acordo com a abordagem OS, são de importância extrema no desenvolvimento infantil (Cunha, *et. al*, 2015). Na verdade, de acordo com Ilari (2003) os jogos musicais, quando utilizados de forma lúdica e participativa, podem constituir uma fonte rica de aprendizagem e motivação. Tendo por base a abordagem OS, os jogos aconteceram em grupo, tendo sempre presente que a realização de jogos tímbricos, melódicos e rítmicos, para além de fortes aspetos sociais e emocionais, permitem desenvolver estruturas cognitivas ao nível da atenção, da memória, da linguagem, da ordenação sequencial e do pensamento superior (Ilari, 2003).

¹⁶ Cf. Anexo 1.

¹⁷ Cf. Anexo 4.

¹⁸ Cf. Anexo 6.

Durante a PES foram realizadas atividades com uma vertente mais lúdica, os alunos realizaram um jogo designado por “Bingo Sonoro”¹⁹, bem como, jogos de exploração e reconhecimento tímbrico de fontes sonoras do meio ambiente e dos instrumentos Orff. Neste particular, o jogo iniciou-se na sala de aula, passando seguidamente para o pátio da escola. O objetivo era identificar e registar os diferentes sons produzidos no meio ambiente. Em contexto de sala de aula, apresentaram-se e discutiram-se os registos sonoros quanto à duração (som repetitivo, contínuo ou curto), à intensidade (forte ou fraco) e a altura (som grave, médio ou agudo). Numa fase posterior, foi proposto que os alunos reproduzissem os sons utilizando os instrumentos Orff. Retomando princípios ativos da pedagogia musical, com foco nos pressupostos de Willems, o desenvolvimento auditivo dá-se pela experimentação do som através de jogos e materiais sonoros, permitindo adquirir noções de intensidade, de timbre e de altura; pela reprodução, criação e improvisação musical; e pela consciencialização auditiva e cognitiva da sonorização (Kebach, 2011).

Na verdade, tendo em conta pressupostos da pedagogia musical ativa, os alunos devem adquirir o conhecimento pela própria experiência musical. Nesse sentido, esta atividade possibilitou que as crianças pudessem vivenciar, explorar e aprender de forma lúdica e prazerosa.

4.2.2. Análise e Discussão dos Resultados

Tal como precedentemente referido no ponto 3.5.2, foi realizado um inquérito por questionário²⁰ aos alunos do 1.º CEB. Este questionário visou aferir se os alunos compreendiam a importância do uso do movimento/percussão corporal para a aprendizagem da música, bem como perceber se a escolha das atividades realizadas ao longo da PES se relevavam adequadas e interessantes.

Deste questionário foram selecionadas três questões, pela sua relevância na temática e o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

¹⁹ Cf. Anexo 3. O objetivo do jogo consiste em associar os sons ouvidos com as fotos ou figuras correspondentes. Esta atividade permite trabalhar a percepção de timbres, a concentração e associação de elementos diferentes e a criatividade e pesquisa sonora (Pinto, 2009).

²⁰ Cf. Anexo 7.

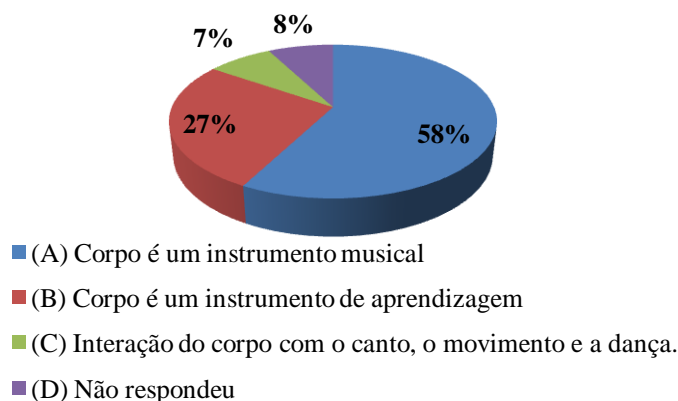
Na primeira questão, “importância de utilizar o corpo nas aulas de Educação Musical”, os dados recolhidos e organizados na Tabela 2., foram divididos em quatro categorias: (A) “o corpo como instrumento musical”, (B) “o corpo como instrumento de aprendizagem”, (C) “a interação do corpo com o canto, o movimento e a dança” e, por fim, (D) o registo do número de alunos que “não respondeu” à questão.

Tabela 3: Categorias e resultados obtidos da questão 1 (1.º Ciclo)

Categorias	N.º de UR
(A) Corpo como instrumentos musical	15
(B) Corpo como instrumento de aprendizagem	7
(C) Interação do corpo com o canto, o movimento e a dança	2
(D) Não respondeu	2
Total	26

Graficamente, os dados apresentam a seguinte configuração:

Gráfico 7: Importância de utilizar o corpo nas aulas de EM (1.º Ciclo)



Face aos dados apresentados, pode observar-se que mais de metade da turma (58%) reconheceu o “corpo como instrumento musical”. Alguns dos depoimentos dos alunos reforçam esta mesma constatação: “podemos fazer muitos sons e assim fazer música”; “descobrimos que podemos fazer som com o nosso corpo”; “aprendemos que o nosso corpo faz música” e “o nosso corpo é um instrumento”. Quanto à categorização o corpo é um instrumento de aprendizagem, com um registo de 27% positivas de respostas, os alunos afirmaram: “o corpo faz aprender melhor”; “é uma maneira de

aprendermos música”; “é uma maneira simples de aprender música em vez de trabalhar logo as notas musicais” e “podemos aprender a fazer ritmo”. Cerca de 7% dos alunos afirmaram que o corpo é importante como veículo de interação com o canto, o movimento e a dança, tendo realçado: “serve para cantar, acompanha a dança e o movimento do corpo”; “cantamos e fizemos música com o corpo”. Deve ainda destacar-se que 8% dos alunos não apresentou qualquer resposta à presente questão. Para além da categorização das respostas apresentadas, cinco alunos acrescentaram: “é divertido utilizar o corpo”.

Face ao exposto, os dados parecem apresentar forte ligação com o princípio pedagógico-musical da OS que atribui essencial relevância ao corpo humano como o primeiro e principal instrumento, estabelecendo conexão entre a música, e o movimento corporal/dança. Nesse sentido, e revigorando as palavras de Cunha et. al (2015), como instrumento de expressão, o corpo humano assume um papel cuja “ligação à musica é mais forte e direta quando envolve todo o corpo em movimento” (Cunha et. al., 2015:51).

Na questão relacionada com as atividades que os alunos mais gostaram, os dados recolhidos foram organizados, em conformidade com a Tabela 3., segundo as categorias (A) “jogos”, (B) “tocar instrumentos musicais” e (C) “gostei de tudo”.

Tabela 4: Atividades que os alunos mais gostaram (1.º Ciclo)

Categorias	N.º de UR
A - Jogos	5
B - Tocar	2
C – Gostei de tudo	19
Total	26

Num universo de 26 alunos, 19 referiram que gostaram de todas as atividades realizadas ao longo das aulas. Na categoria “jogos”, dois alunos responderam que gostaram do jogo de reconhecimento de timbres, mais precisamente, dos instrumentos Orff, e três alunos responderam que gostaram da atividade realizada no pátio da escola, referente à audição dos sons da natureza e à sua associação com os instrumentos de sala de aula.

Inversamente, em resposta às atividades que os alunos menos gostaram, as respostas foram organizadas segundo os dados recolhidos e organizados nas categorias que integram a tabela seguinte.

Tabela 5: Atividades que os alunos menos gostaram (1.º Ciclo)

Categorias	N.º de UR
(A) Cantar	1
(B) Ritmo	1
(C) Não referem	24
Total	26

Da análise dos dados recolhidos, é evidente que grande maioria gostou das atividades desenvolvidas no decurso da PES. Verificou-se que apenas um aluno referiu não ter gostado da realização do exercício rítmico “5 Pando”²¹, sendo que um outro não gostou de cantar um dos temas trabalhados (não especificado).

De forma global, pode depreender-se, as atividades realizadas no 1.º CEB foram bastante positivas, verificando-se que as estratégias de ensino-aprendizagem foram eficazes. Conclui-se que, mediante observações e registos realizados *in loco*, as crianças adquiriram competências musicais já que conseguiam responder positivamente à implementação de atividades diversificadas e com diferentes níveis de graus de complexidade. Desta feita, verificou-se um desenvolvimento de competências musicais ao nível da memorização, da voz, da coordenação, da execução instrumental e da leitura da simbologia musical. Durante as aulas, os alunos demonstravam ávido interesse, elevada participação e agrado aquando da realização das tarefas propostas.

²¹ Cf. Anexo 5.

4.3. Intervenção Pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico

4.3.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem

Ao longo da PES no 2.º CEB, foram trabalhadas quatro canções que combinaram a voz, a percussão corporal e a execução instrumental (flauta de bisel e instrumental Orff). As estratégias de ensino-aprendizagem tiveram na sua base a repetição/imitação rítmica e melódica. Afirmando-se como seguidor de Orff, importa referir que para Jos Wuytack

A música é também uma linguagem que tem que se aprender. É necessário passar pela imitação para poder exprimir-se musicalmente, criar livremente, da mesma maneira que só é possível exprimir-nos numa língua quando conhecemos as palavras (Wuytack, 1982 *apud* Chagas, 2013:16).

Os alunos aprenderam o ritmo com batimentos corporais (pés, pernas e mãos), juntando a letra falada e depois, a melodia e respetivas notas nos instrumentos. A canção foi dividida por partes, este sistema foi utilizado de modo a que os alunos pudessem memorizar a letra da música, garantir a afinação na voz, assimilar e memorizar as notas e respetivas posições nos instrumentos, com o apoio da partitura. No caso das melodias acompanhadas por instrumental Orff, os alunos memorizavam os ostinatos rítmicos e melódicos. No acompanhamento de melodias em flauta de bisel, a leitura em escrita musical convencional foi abordada, tendo-se revelado que os alunos apresentaram dificuldades de leitura, ainda que conhecessem a posição das notas musicais no instrumento. Após a aprendizagem, por naipes, os alunos interpretaram e vivenciaram as peças em conjunto.

Como referido, os instrumentos Orff foram utilizados nestas interpretações, tendo presente que de acordo com Ramos (2013):

as crianças são levadas a tocar nos conjuntos de instrumentos Orff, imergindo na sonoridade que estes instrumentos podem proporcionar, o que as motiva a executar música em grupo desde cedo. [...] Estes instrumentos foram desenvolvidos de modo que, mesmo as crianças pequenas, ou iniciantes, possam executar música no grupo de maneira eficaz e motivadora (Ramos, 2013:19).

Aquando da implementação da melodia “Brilha, brilha lá no céu”²², com os alunos em pé dispostos em círculo no centro da sala (círculo Orffiano²³), realizaram três frases rítmicas com batimentos corporais. A primeira, com as mãos, a segunda usaram as pernas e, na terceira, utilizaram os pés. O uso da percussão corporal em diferentes graus de complexidade, iniciando-o sempre pelo nível mais fácil é um incentivo para o treino rítmico e da coordenação motora. Nesta interpretação foram experienciados diversos elementos musicais tais como a intensidade e a pulsação/andamento. Após a assimilação dos gestos, foram distribuídos instrumentos de percussão de altura indefinida para que os alunos executassem as frases rítmicas apreendidas. A importância do corpo como instrumento musical está presente na pedagogia musical ativa de Dalcroze (bases elementares da OS) fundamentada na Euritmia:

[...] todos os elementos da música podem ser experimentados (vivenciados) através do movimento; todo som musical começa com um movimento - portanto o corpo, que faz os sons, é o primeiro instrumento musical a ser treinado; há um gesto para cada som, e um som para cada gesto. Cada um dos elementos musicais - acentuação, fraseado, dinâmica, pulso, andamento, métrica - pode ser estudado através do movimento (Goulart, 2000:6).

Na interpretação da canção “Brilha, brilha lá no céu”, foi necessário escrever a designação das notas musicais. Dado o grande número de alunos, o tema foi ensinado por partes. Numa primeira fase, todos tocavam as frases e, posteriormente, tocavam-nas em pequenos grupos para que todos pudessem acompanhar. Por fim, juntavam-se todas as frases e tocavam em conjunto alternando entre os diversos instrumentos (voz, instrumentos Orff e flauta de bisel).

Foram ainda trabalhadas três outras canções: “O que aprendi”²⁴, “Por quem não esqueci”²⁵ e “Brincar na aula”²⁶. Geralmente, estes temas, tiveram acompanhamento de percussão corporal e instrumental (flauta de bisel) retomando, assim princípios da pedagogia musical ativa. No caso particular do canto, Goulart (2000) reforça a relevância da realização deste tipo de atividades ao reiterar princípios de Kodály, que referiu o canto como a primeira forma de expressão musical que incita ao desenvolvimento emocional e intelectual das crianças. Através do canto, é possível

²² Cf. Anexo 8.

²³ “Todos os membros da turma (professor incluído) se organizam em um grande círculo - princípio básico da OS, para que, de forma descontraída, todos os participantes possam ver-se e ouvir-se e assim desenvolver aspectos relativos à atenção e concentração” (Cunha, 2013:244).

²⁴ Cf. Anexo 6 “O que aprendi”.

²⁵ Cf. Anexo 10 “Por quem não esqueci”.

²⁶ Cf. Anexo 14 “Brincar na aula”.

alcançar um estado de plena felicidade que conduz à compreensão de diversos conceitos musicais, como a pulsação, o ritmo e a estrutura da melodia, para além de encorajar à prática instrumental.

Para superar dificuldades iniciais, durante a interpretação da primeira canção, foi utilizado um áudio para que os alunos pudessem “libertar-se”. Após este trabalho e já sem áudio de apoio, a canção foi interpretada num andamento lento para que os alunos conseguissem controlar a emissão vocal, a respiração e a afinação. Ao longo da prática letiva, foi necessário trabalhar o domínio respiratório e vocal na interpretação de todas as canções. Depois do trabalho vocal, juntaram-se os acompanhamentos instrumentais para interpretação conjunta.

Os alunos mostraram-se bastante entusiasmados com a interpretação do tema “Por quem não esqueci” pois mesmo após o sinal de término da aula, pediram que se repetisse a atividade, o que pode indicar a existência de um indicador de “estado de fluxo/experiência ótima”²⁷ e, por conseguinte, de desenvolvimento musical dos alunos. De acordo com a teoria de fluxo²⁸ (*Flow Theory*) desenvolvida por Csikszentmihalyi, Cunha (2013) afirma que existe uma relação entre a teoria de fluxo e a OS e, referindo Reeve (2006), afirma que

experiências musicais significativas asseguram altos níveis de envolvimento, potenciando, assim, a vivência de ‘experiências ótimas/estados de fluxo’ que, através de emoções e operações cognitivas estimulam o desenvolvimento musical do ser humano Cunha (2013:66).

Nesse sentido, a implementação de estratégias de ensino-aprendizagem segundo princípios pedagógicos musicais ativos baseados na abordagem OS, permite que se vivam momentos nos quais os alunos e o *momentum* se tornam um só. Na verdade,

Csikszentmihalyi concluiu que os principais obstáculos à aprendizagem dos alunos não resultava das suas capacidades cognitivas, mas sim da forma como estruturamos as escolas e das experiências de aprendizagem que inibem a motivação intrínseca e as

²⁷ De forma bastante resumida, pode entender-se como um “estado em que as pessoas estão tão embrenhadas numa atividade que nada mais parece importar; a própria experiência é tão agradável que as pessoas a realizam pela simples razão de a realizar” (Csikszentmihalyi, 2002 *apud* Cunha, 2013:51).

²⁸ “Csikszentmihalyi tem estudado o que ele chama de ‘estado de experiência ótima’ definido como os momentos da vida das pessoas em que vivenciam um envolvimento e uma concentração totais, bem como fortes sentimentos de prazer. Estes tipos de experiência são designados como ‘experiências de fluxo’ porque os sujeitos que Csikszentmihalyi estudou relatavam, com frequência, que aquilo que faziam durante a experiência era tão agradável ‘que parecia estarem a ser levados por uma corrente, como se estivessem num fluxo’” (Csikszentmihalyi, 1990 *apud* Arends, 1995:123).

correspondentes experiência de fluxo. A ênfase nas regras e a avaliação externas e nas recompensas, tais como as classificações dissuadem as experiências de fluxo dos alunos. Do mesmo modo, os currículos e lições padronizadas que mantêm os alunos em papéis passivos inibem o envolvimento e o prazer” (Arends, 1995:123).

Ainda no decorrer da PES do 2.º Ciclo, foram implementadas diversas atividades/estratégias com recurso à imitação de diversas frases rítmicas através da percussão corporal e instrumentos (convencionais e não convencionais). Em alguns casos, organizados por grupos os alunos interpretavam em simultâneo diferentes frases rítmicas, trabalhando-se conceitos e conteúdos como a polirritmia ou a formas musicais. A realização destes exercícios permitiu trabalhar a atenção, a coordenação individual e grupal. Uma das atividades realizadas, também associada ao ritmo, foi um exercício subordinado à palavra e à voz (“Oh não”²⁹), que possibilitou trabalhar atividades rítmico-linguísticas - utilização de sílabas, palavras e frases simples. Em termos musicais, esta atividade proporcionou o trabalho de conceitos/conteúdos relacionados com a pulsação, os andamentos e as dinâmicas (fortíssimo, pianíssimo, piano, forte, meio-forte, crescendo e diminuendo), bem como importantes aspetos de âmbito expressivo, social e emocional, encontrando fundamentos no pressuposto da abordagem OS de que, a aprendizagem musical deve ser desenvolvida de forma holística, sendo um dos seus pressupostos basilares a união entre a música, palavra e movimento/dança (Cunha, *et. al.*, 2015).

No sentido de complementar as atividades práticas com as aspetos e conceitos/conteúdos teóricos, foi desenvolvida, neste Ciclo de ensino, uma apresentação interativa³⁰ das famílias e simbologia dos instrumentos de sala de aula (instrumental Orff), tendo presente a importância dos fundamentos teóricos serem adquiridos após a experiência, sendo muito relevante que, estes fundamentos sejam tratados de forma interessante para o aluno. Segundo Chagas (2013:19) “a teoria desenvolve a agilidade mental, mas é necessário encontrar um equilíbrio agradável entre a parte física e a parte intelectual da música, de modo a que ela se torne interessante para a criança”. Lopes & Silva (2011), refere que os professores cada vez mais utilizam vídeos interativos e outros recursos multimédia que podem traduzir-se numa aprendizagem significativa, os alunos aprendem melhor quando: se combinam palavras e imagens, têm oportunidade

²⁹ Cf. Anexo 12.

³⁰ Cf. Anexo 9.

de integrar o que aprenderam com a vida do dia-a-dia, são “proporcionadas oportunidades aos alunos para aplicar o que aprenderam após a apresentação multimédia” (Lopes & Silva, 2011:256) pois irá reforçar e fortalecer o conhecimento recém-adquirido. Neste seguimento, após a apresentação e explicação dos conceitos, foi implementada uma ficha de trabalho³¹, com o intuito de averiguar a compreensão e assimilação de conteúdos. A seguinte tabela apresenta os resultados obtidos nesta atividade de âmbito mais teórico.

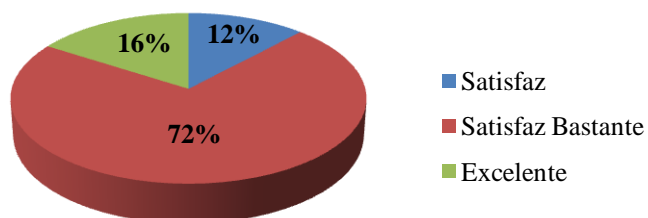
Tabela 6: Classificação dos alunos

Questões / Aluno	Abordagem OS		Instrumentos Orff (identificação, características, simbologia)					Menção qualitativa (%)	
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.		
	6,5	12	8	15	21	12	25,5		
A1	6,5	0	4	12	6	6	24,0	59%	S
A2	6,5	6	8	15	15	9	25,5	85%	SB
A3	6,5	0	8	15	9	6	25,5	70%	SB
A4	6,5	0	8	15	6	9	24,0	69%	S
A5	6,5	0	4	15	15	12	25,5	78%	SB
A6	6,5	0	8	15	12	9	25,5	76%	SB
A7	6,5	6	8	15	18	6	24,0	84%	SB
A8	6,5	6	8	15	18	12	25,5	91%	E
A9	6,5	12	8	15	18	6	25,5	91%	E
A10	6,5	0	0	15	12	9	25,5	68%	S
A11	6,5	6	8	15	18	12	25,5	91%	E
A12	6,5	0	8	15	15	9	21,0	75%	SB
A13	6,5	6	8	15	21	12	24,0	93%	E
A14	6,5	0	8	15	18	12	24,0	84%	SB
A15	6,5	6	8	9	18	9	25,5	82%	SB
A16	6,5	0	8	15	12	9	25,5	76%	SB
A17	6,5	6	4	15	9	9	25,5	75%	SB
A18	6,5	6	8	15	12	12	25,5	85%	SB
A19	6,5	6	8	15	15	12	25,5	88%	SB
A20	6,5	0	8	12	15	9	25,5	76%	SB
A21	6,5	6	8	15	12	12	25,5	85%	SB
A22	6,5	0	8	15	15	9	25,5	79%	SB
A23	6,5	0	8	12	12	9	25,5	73%	SB
A24	6,5	0	8	12	18	9	25,5	79%	SB
A25	6,5	6	8	15	9	12	25,5	82%	SB

³¹ Cf. Anexo 13.

Graficamente, os resultados podem resumir-se da forma seguinte:

Gráfico 8: Classificação qualitativa dos alunos (2.º Ciclo)



Face ao exposto, pode constatar-se que os resultados obtidos são, na sua totalidade, positivos, sendo a média da turma de 80%, à qual corresponde a menção qualitativa de “Satisfaz Bastante”. Pormenorizando esta análise, verifica-se que apenas três alunos (12%) obtiveram a classificação de “Satisfaz”, dezoito (72%) obtiveram “Satisfaz Bastante” e quatro alunos (16%) obtiveram “Excelente”.

A um professor, em especial em início de carreira, preocupa-se se as estratégias de ensino-aprendizagem implementadas são eficazes. Neste ponto, a implementação de uma ficha formativa foi a estratégia utilizada para perceber se os alunos, mediante uma pedagogia de participação, assimilaram os conteúdos vivenciados durante as aulas, isto é, determinar o *feedback*. O *feedback* resulta de uma relação colaborativa entre professor-aluno/aluno-professor cujas informações devem ser disponibilizadas de modo a garantir o sucesso da aprendizagem pois,

A melhoria no desempenho resulta essencialmente de os professores, como resultado do *feedback* aluno-professor, possuírem informação que lhes permite reajustar o ensino para auxiliarem os alunos a melhorar a sua aprendizagem (Ferreira, *et al.*, 2014:4).

Desta feita, pode evidenciar-se que, pelo *feedback* resultante da correção da ficha de trabalho, a abordagem pedagógica de conceitos/conteúdos musicais desenvolvida partindo da prática para a teoria, foi tão bem-sucedida, quanto produtiva.

4.3.2. Análise e Discussão dos Resultados

Da implementação de um questionário³² distribuído pelos 24 alunos³³, foram selecionadas três questões, à semelhança do sucedido no 1.º Ciclo. A implementação deste questionário teve por objetivo aferir a importância do uso do movimento/percussão corporal na aprendizagem musical e, complementarmente, determinar, em conformidade com o modelo de IA, se a escolha das atividades realizadas ao longo da PES foram ao encontro dos seus gostos e interesses.

Na primeira questão: “importância de utilizar o corpo nas aulas de Educação Musical”, os dados interpretados foram distribuídos por cinco categorias: (A) “o corpo é um instrumento musical”; (B) “o corpo é um instrumento de aprendizagem”; (C) “interação do corpo com o movimento e o ritmo”; (D) “corpo como elemento lúdico” e, por último, (E) o registo do número de alunos que “não respondeu” à questão.

Tabela 7: Categorias e resultados obtidos da questão 1. (2.º Ciclo)

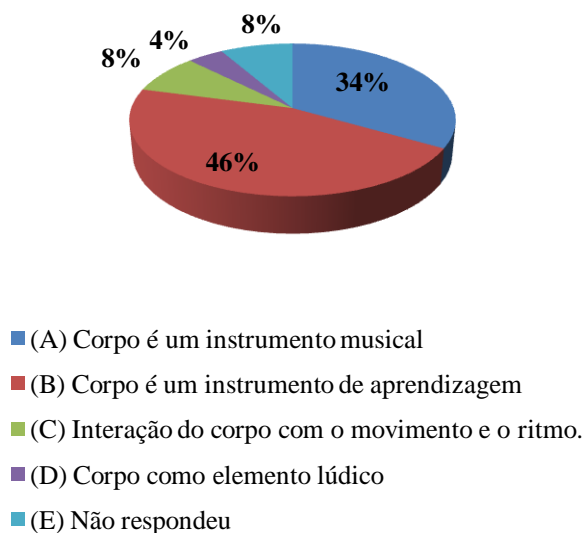
Categorias	N.º de UR
(A) Corpo é um instrumento musical	8
(B) Corpo é um instrumento de aprendizagem	11
(C) Interação do corpo com o movimento e o ritmo	2
(D) Corpo como elemento lúdico	1
(E) Não respondeu	2
Total	24

Em termos gráficos, os dados referentes a esta questão configuram-se da forma seguinte:

³² Cf. Anexo 7.

³³ A turma inicialmente era constituída por 25 elementos.

Gráfico 9: Importância de utilizar o corpo nas aulas de EM (2.º Ciclo)



A partir dos dados apresentados podemos observar que as categorias mais referidas são aquelas que se referem à importância do corpo no processo ensino-aprendizagem (46%). Algumas das respostas qualitativas corroboram esta mesma indicação: “uma forma de fazer música sem instrumentos”; “maneira de perceber a música” e “podemos imitar batimentos com o corpo”. De salientar ainda que, cerca de 34% dos inquiridos reconheceram que o corpo é um instrumento musical, justificando as suas respostas de forma bastante objetiva: “aprendi a tocar música com o corpo”; “o corpo faz música” e “o corpo faz sons”. Quanto às restantes categorias, 8% dos alunos responderam que o corpo é um elemento que se relaciona com o movimento e o ritmo respondendo que é possível “aprender música enquanto fazemos ritmo corporal” e “podemos dançar enquanto fazemos ritmo”. Um aluno (4%) afirmou ainda que “foi divertido utilizar o corpo nas aulas” de Educação Musical.

Face ao exposto, é perceptível que as crianças reconheceram o corpo como recurso relevante no processo ensino-aprendizagem e no conseqüente desenvolvimento musical que este propiciou, estabelecendo-se, assim, um forte paralelo com o pressuposto de que “as crianças podem saber muito mais acerca da música através dos seus corpos, do que aquilo que nós podemos, alguma vez, reduzir a símbolos verbais ou escritos” (Young, 1992 *apud* Cunha *et al.*, 2015:51).

Na questão relacionada com as atividades que os alunos mais gostaram, os dados recolhidos foram organizados nas categorias “jogar”, “tocar”, “gosta de todas as atividades” e, ainda, a categoria destinada aos alunos que não responderam à questão.

Tabela 8: Atividades que os alunos mais gostaram (2.º Ciclo)

Categorias	N.º de UR
(A) Tocar	18
(B) Jogar	2
(C) Gosta de todas as atividades	3
(D) Não respondeu	1
Total	24

Do universo dos 23 alunos que responderam à questão, 18 alunos demonstram preferência pelas tarefas relacionadas com a execução instrumental, sendo que destes, oito alunos não especificam o instrumento, seis afirmam que gostaram de tocar instrumentos de lâminas e, por fim, quatro gostaram de tocar flauta de bisel. Três alunos, referiram que apreciaram todas as atividades realizadas ao longo da prática supervisionada e dois alunos gostaram dos jogos musicais mencionando o “Bingo Sonoro”³⁴. Neste particular, destaca-se que a vertente de prática instrumental foi uma mais valia no decurso da PES, tendo presente que, segundo Ilari (2003), de acordo com a OS, nas aulas de Educação Musical é recomendável a utilização de instrumentos simples e de fácil execução. A execução instrumental auxilia

[...] o desenvolvimento dos sistemas de controle de atenção³⁵, de memória, de orientação espacial, de ordenação sequencial³⁶, motor e de pensamento superior³⁷. Quando ocorre em grupos [...] as crianças têm oportunidades de desenvolver o sistema de pensamento social (Ilari, 2003:15).

Quanto às atividades que os alunos gostaram menos, as respostas foram organizadas por categorias que compõe a tabela seguinte.

³⁴ Cf. Anexo 11.

³⁵ “Responsável pelo direcionamento e distribuição da energia mental dentro do cérebro. É esse controle que mantém a criança concentrada, permitindo que dê atenção exclusiva a uma determinada tarefa e ignore as distrações” (Ilari, 2003:9).

³⁶ “Responsável pela capacitação do indivíduo para lidar com as cadeias de informação que têm uma ordem ou sequência” (Ilari, 2003:10).

³⁷ “Responsável pelo raciocínio lógico, pela resolução de problemas, pela formação e utilização de conceitos, pela compreensão de como e onde as regras são aplicadas e válidas, e pela percepção do ponto central de uma ideia complexa” (Ilari, 2003:10).

Tabela 9: Atividades que os alunos menos gostaram (2.º Ciclo)

Categorias	N.º de UR
(A) Tocar	5
(B) Atividades de escrita	2
(C) Não referiram	17
Total	24

Da leitura destes dados ressalta que 17 alunos não referiram quais as atividades que menos gostaram, sendo que cinco alunos referiram não terem gostado de tocar flauta de bisel, dois alunos referiram que não gostaram das atividades de escrita nomeadamente da realização da ficha de trabalho e da anotação da designação das notas musicais.

Dos dados apresentados é possível aferir que a escolha das atividades se revelou adequadas, tendo em linha de conta que os alunos revelaram terem gostado essencialmente das atividades que tinham uma componente instrumental. A este sentido, Wuytack (1993) refere que os instrumentos Orff

proporcionam uma oportunidade fantástica para desenvolver uma consciencialização nas áreas de descoberta musical, realização de música de conjunto, criação de novas formas e percepção dos vários elementos da música (Wuytack, 1993:6).

As atividades instrumentais que combinavam o movimento, canto e a utilização do instrumental Orff foram aulas que apesar de gerarem alguma instabilidade, motivada pela ansiedade dos alunos em quererem tocar, foram bastante dinâmicas e produtivas. Esta ilação encontra eco nas palavras de Grout & Palisca (2007) para quem

As crianças movimentam-se, cantam e tocam os instrumentos mais apropriados (principalmente percussões nos primeiros estádios de dificuldade) e são levadas, de uma forma natural, através das próprias experiências, a percorrer uma grande variedade de escalas e ritmos, adquirindo uma sólida e ampla compreensão da música (Grout & Palisca, 2007:704).

No que diz respeito ao balanço final da PES do 2.º CEB, pode referir-se que os objetivos definidos pelo professor estagiário foram alcançados. Nas aulas de Educação Musical, o objetivo basilar foi criar um espaço comum, um espaço de liberdade, um espaço que proporcionasse momentos de aprendizagem pela vivência e pela prática, aos quais estão subjacentes o bem-estar, o prazer e a diversão. Neste ambiente de

desinibição, os alunos não só criaram estruturas que reforçaram a autoestima como também foram criadores do próprio processo de ensino-aprendizagem.

Os resultados inferidos indiciam que o recurso a aprendizagens diversificadas, fundamentadas em estratégias alicerçadas em abordagens pedagógico-musicais ativas, foram fulcrais no desenvolvimento de competências artísticas e promoveram o desenvolvimento integral dos alunos, das suas capacidades cognitivas, afetivas e expressivas. As melhorias foram muito significativas ao nível da desinibição na utilização do corpo no movimento/dança, bem como na evolução no domínio da *performance* musical, prática vocal e instrumental.

4.4. Intervenção Pedagógica no 3º Ciclo do Ensino Básico

4.4.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem

Devido à não existência da disciplina de Educação Musical no 3.º CEB nas Escolas disponíveis para a realização da PES, foi concebido e implementado um projeto que consistiu na formação de um Clube de Música, destinado aos alunos do 3.º Ciclo, no seio do qual se desenvolveram *workshops* e seminários. Para a criação do clube foi necessário a definição de objetivos, a angariação de alunos mediante a publicitação (cartazes³⁸, panfletos e apresentação do projeto nas sala de aula) e a distribuição de fichas de inscrição³⁹. Para que o projeto fosse exequível foi importante analisar a carga horária dos alunos, tendo este sido calendarizado num horário conveniente à sua participação.

Os *workshops* iniciaram-se com uma apresentação interativa, do tema “Percussão corporal e instrumental/movimento”⁴⁰, abordando-se os conceitos de percussão, movimento e instrumental Orff.

Durante a realização dos *workshops* foram trabalhadas duas peças musicais “Ritmo *Medley*”⁴¹ e “*Gimme Hope*”⁴². Para as interpretar, foram implementadas as estratégias de ensino-aprendizagem similares às desenvolvidas nos dois Ciclos anteriores: realização de atividades de percussão corporal e prática vocal e instrumental, tendo por base a abordagem OS. Uma vez que os alunos detinham competências de leitura rítmica convencional pouco satisfatórias, optou-se pela aprendizagem por imitação.

A turma foi organizada em grupos, ensinaram-se os diferentes esquemas rítmicos utilizando a percussão corporal e, depois de apreendidos, distribuíram-se instrumentos de altura indefinida. Para cada instrumento foi lembrado o ritmo a executar. Posteriormente, realizou-se uma apresentação conjunta com música ao vivo tocada por um grupo de músicos convidados (trompetista, saxofonista e baterista). Para concluir o *workshop*, os alunos assistiram a uma *performance* ao vivo do tema “*Rock*”

³⁸ Cf. Anexo 15 Cartaz.

³⁹ Cf. Anexo 16 Ficha de Inscrição.

⁴⁰ Cf. Anexo 17 Apresentação.

⁴¹ Cf. Anexo 18 “Ritmo *Medley*”.

⁴² Cf. Anexo 20 “*Gimme Hope*”

*Trapp*⁴³ sensibilizando-os para a possibilidade de realização de música com batimentos corporais, sua importância e abrangência tímbrica.

Na verdade, a escolha destas atividades foi fundamentada nos pressupostos da abordagem OS, tendo também presentes princípios de audição musical ativa defendidos por Wuytack & Palheiros (1995):

- Desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
- Desenvolver o pensamento musical, necessário à compreensão e apreciação da música;
- Apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical, como a execução/interpretação;
- Promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música;
- Desenvolver a audição interior e a memória musical;
- Desenvolver as emoções e o sentido estético, levando à descoberta do “belo”, através de comentários sobre o caráter das músicas e as emoções que elas podem suscitar;
- Estimular a capacidade crítica, através da audição de musicais de vários estilos;
- Proporcionar a audição de música “ao vivo” levando a um conhecimento do meio musical envolvente (Wuytack & Palheiros, 1995:11).

Seguindo os princípios da audição musical ativa, os *workshops* foram planejados de modo a garantir que os alunos pudessem experimentar diversas competências musicais, com intuito de despertar a consciência artística, estética e criativa. Neste sentido, tentou-se promover a aproximação dos jovens com conceitos e conteúdos musicais que não aqueles que desenvolvem diariamente e de forma espontânea, sendo ainda objetivo conscientizá-los de que a música produzida pelo corpo humano, associada ao movimento/dança, está mais presente na nossa vida do que, não raras vezes, imaginamos.

⁴³ Cf. Anexo 19.

4.4.2. Análise e Discussão dos Resultados

À semelhança do ocorrido nos Ciclos anteriormente focados, também aqui foi aplicado um questionário⁴⁴. Desta feita, a um universo de 36 alunos.

Apresentando-se como questão de maior relevância, a segunda questão versou, sobre a importância de utilizar o corpo em Educação Musical, sendo os dados organizados, conforme descreve a Tabela 9., em cinco categorias: (A) “o corpo é um meio de expressão; (B) “o corpo é um instrumento musical”; (C) “o ritmo é fundamental na música”; (D) “o corpo é um instrumento de aprendizagem”; (E) “a música é um aspeto importante na vida”; e por último, a categoria (F) com o registo do número de alunos que “não respondeu” à questão.

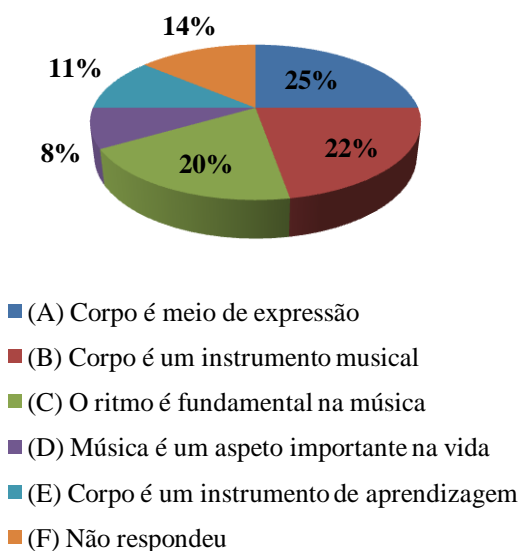
Tabela 10: Categorias e resultados obtidos da questão 1. (3.º Ciclo)

Categoria	N.º UR
(A) Corpo é meio de expressão	9
(B) Corpo é um instrumento musical	8
(C) O ritmo é fundamental na música	7
(D) Corpo é um instrumento de aprendizagem	4
(E) Música é um aspeto importante na vida	3
(F) Não respondeu	5
Total	36

Graficamente, os dados apresentam a seguinte configuração:

⁴⁴ Cf. Anexo 21.

Gráfico 10: Importância de utilizar o corpo nas aulas de EM (3.º Ciclo)



Face aos dados supra-expostos, dos 36 elementos que participaram nos *workshops*, 25% afirmou que o corpo é meio de expressão. As suas escolhas foram reforçadas com afirmações das quais se destaca: “maneira diferente de fazer música e de expressão”. Consequentemente, 22% dos alunos reconheceram que o corpo é um instrumento musical afirmando que “o corpo é um instrumento” e “podemos fazer vários tipos de sons”. Deve ainda destacar-se que 20% dos inquiridos afirmou que o ritmo tem um papel fundamental na música, tendo 11% respondido que é possível aprender música mediante a utilização do corpo, pois, nas suas palavras: “aprende-se música com o corpo”. Cerca de 8% dos alunos assumiram que a música é um aspeto importante nas suas vidas, afirmando que a “música é importante para a nossa vida” e a “música faz parte da vida”. Saliente-se que, 14% dos alunos não respondeu a esta questão.

De respostas como: “conseguimos sentir a música que estamos a produzir”; “através do corpo expressamos o que sentimos”; “através do corpo podemos expressar, sentir o ritmo e é mais fácil aprender música”; “o corpo é um instrumento”; “sem ritmo não há música”, pôde verificar-se que, também neste Ciclo de ensino, o corpo humano se apresenta como importante instrumento de expressão, o qual, através do ritmo, deve estar na base das aprendizagens musicais. Neste particular, Cunha (2013) assevera que, na abordagem OS

Orff e Keetman sentiram a importância do ritmo enquanto fonte natural de grande envolvimento no processo ensino/aprendizagem, atribuindo-lhe o papel de ‘denominador

comum', transversal a todas as atividades desenvolvidas com base na OS. Encaminhar o ser humano para a descoberta do ritmo, não como uma noção abstrata mas como algo concreto e muito presente na sua vida, reforça o desenvolvimento da criatividade e da expressividade, da 'pulsção interna' e da vivência da dimensão temporal que música, movimento e dança pressupõem (Cunha, 2013:32).

Quanto à terceira questão, em que os alunos deveriam mencionar quais os momentos/atividades do *workshop* que mais gostaram, os dados foram organizados nas cinco categorias seguintes:

Tabela 11: Atividades que os alunos mais gostaram (3.º Ciclo)

Categorias	N.º UR
(A) Tocar	13
(B) Percussão corporal	4
(C) Audição final	3
(D) Gostou de tudo	3
(E) Não respondeu	5
Total	36

A maioria dos alunos (13) afirmou ter gostado de tocar os instrumentos musicais. Quatro alunos referiram que gostaram da realização de exercícios rítmicos utilizando a percussão corporal, três alunos gostaram em geral das atividades, outros três gostaram de assistir à audição musical de uma peça, sendo que os restantes cinco alunos não responderam à questão.

Da análise destes dados verifica-se que, no 3.º CEB, em ambiente de *workshop*, os alunos gostaram das atividades que envolviam a componente instrumental. O instrumental Orff, foi aqui utilizado com o intuito de potenciar a descoberta musical, de sensibilizar a prática instrumental em conjunto, num ambiente sonoro distinto e invulgar aos ouvidos dos alunos. Apesar dos alunos demonstrarem destacado interesse pela componente instrumental, importa salientar que também se sentiram atraídos por atividades de audição musical, prática rítmico-corporal e canto. Nesta ótica, cabe ao professor, “apresentar a música no seu todo, chamando atenção para a audição musical e realizando-a de uma maneira ativa [...] sobretudo porque a natureza da música e a sensibilidade dos jovens assim o exigem” (Wuytack & Palheiros, 1995:13).

Em termos gerais, a PES desenvolvida no 3.º CEB ofereceu a oportunidade de criar um projeto de raiz, algo que considero ser, cada vez mais, essencial para a

promoção do Ensino da Educação Musical neste Ciclo de Ensino. Desta experiência resultou a possibilidade de lidar, em contexto educativo, com jovens de diferentes idades e com gostos musicais bastante definidos. Assim sendo, e considerando que a “apreciação da música é uma parte essencial da educação musical” (Wuytack, 1993:8), foi necessário trabalhar temas musicais atuais, de modo a propiciar o desenvolvimento de competências musicais, indo ao encontro dos gostos e interesses dos alunos. Da implementação das estratégias/atividades foi possível trabalhar, por um lado, competências cognitivas como a memória e a atenção e, por outro, competências sociais, pois a prática instrumental em grupo fomentou a interação social, a criação de novos laços e o espírito de equipa, aumentando a autoestima e gerando sentimentos de inclusão e de pertença, bem como a capacidade de lidar com imprevistos. Em traços globais, considero as experiências pedagógicas desenvolvidas na PES do 3.º Ciclo bastantes enriquecedoras e produtivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Alicerçado no princípio de que, em Educação, a Investigação-Ação é uma das metodologias que melhor serve a desejável reflexão (e conseqüente melhoria), o presente relatório apresentou o percurso desenvolvido na PES, procurando reforçar a ideia de que o Educação Artística, mais concretamente a Educação Musical, é essencial na promoção do desenvolvimento global do ser humano – níveis cognitivo, afetivo, emotivo, social e cultural.

A revisão da literatura incidiu, numa fase inicial, na Pedagogia e, progressivamente, na Pedagogia Musical, no sentido de colmatar uma das maiores dificuldades de um professor em início de carreira: articulação entre a teoria e a prática. No entanto, tais obstáculos foram atenuados graças ao permanente apoio dos professores (supervisor e cooperante) que, ao longo da PES, procuraram sempre abrir caminhos e indicar direções, criando laços de empatia, de apoio na resolução de problemas, de respeito mútuo e, por conseguinte, de criação de efetivos momentos de aprendizagem e desenvolvimento musical dos alunos, bem como da minha preparação enquanto docente em formação.

A adoção de estratégias/atividades pedagógico-musicais ativas, nas aulas de Educação Musical, revelaram ser o caminho a seguir, pois, em contexto de sala de aula, propiciam a vivência de criativos e emotivos momentos de aprendizagem, nos quais os alunos se envolvem diretamente na construção do saber. No caso particular da PES à qual o presente documento reporta, as aulas foram maioritariamente planificadas (e desenvolvidas) com base em princípios da abordagem OS, pois, em minha opinião, trata-se da abordagem pedagógico-musical extremamente atual, não apenas pela sua multiplicidade de opções, mas por entender (e trabalhar) o ser humano de forma integral, tendo como ponto central a sua corporalidade.

Os dados apresentados e discutidos, sugeriram que as estratégias adotadas (baseadas na abordagem OS), resultantes da exploração da percussão corporal e do movimento/dança em Educação Musical, foram, por um lado, ao encontro dos interesses dos alunos e, por outro, permitiram a ampla consecução dos objetivos delineados para a PES. Em boa verdade, o desenvolvimento integrado de atividades de canto, de movimento/dança, de percussão corporal, de prática instrumental e de

expressão rítmico-linguística foram fundamentais para o envolvimento (e desenvolvimento) das crianças e jovens que, num ambiente pedagógico de grande envolvimento, comigo construíram e partilharam significativos momentos de prazer e aprendizagem mútua.

Em termos de balanço final, este relatório contribuiu para a ampliação de conhecimentos no âmbito das Pedagogia, especificamente, da Pedagogia Musical, bem como de Metodologias de Investigação, contribuindo, assim, para o meu desenvolvimento pessoal e profissional. Quanto à *praxis*, considero que foi tão necessária, quanto fundamental e benéfica, na construção inicial da minha carreira enquanto docente de Educação Musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arends, R. I. (1995). *Aprender a ensinar*. Aravaca: McGraw-Hill.
- Bento, A. V. (2015). *15 Tópicos (e dicas) fundamentais à investigação*. Funchal: Universidade da Madeira.
- Chagas, M. A. (2013). *Pedagogias diferentes conduzem a diferentes resultados na aprendizagem?* Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Educação.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Obtido em 31 de 03 de 2016, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7>
- Cunha, J. (2013). *Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento 'Eu Musical': Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical*. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.
- Cunha, J., Carvalho, S., & Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk - História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. (Tese de Doutoramento em Música). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio D'água.
- Estrela, M. T. (2015). *Profissão Docente*. Porto: Areal Editores.
- Ferreira, M. A. M. (2008). *Ciclo de vida, desenvolvimento profissional e gestão escolar*. (Dissertação de Mestrado em Administração e Gestão Educacional). Lisboa: Universidade Aberta.
- Ferreira, C. A., Bastos, A. M., & Campos, H. (2014). *Práticas Educativas: Teorização e Formas de Intervenção*. Vila Real: UTAD.
- Flick, U. (2006). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Fonterrada, M. T. (2008). *De tramas e fios* (2ª ed.). S. Paulo: Unesp.
- Fontes, C. (n.d). *Modelos Organizativos de Escolas e Métodos Pedagógicos*. Obtido em 26 de 06 de 2016, de Fiorbis: <http://www.fiorbis.pt/educar/metpedagog.htm>
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem*. Lisboa: Sílabo.

- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.
- Goulart, D. (2000). *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály - Semelhanças, diferenças, especificidades*. Obtido em 01 de 05 de 2016, de http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html
- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2007). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.
- Haselbach, B. (2013). *Textos sobre Teoría Y Práctica del Orff-Schulwerk*. Vitoria-Gasteiz: AgrupArte.
- Ilari, B. (09 de 2003). *A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*. Obtido em 01 de 04 de 2016, de http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed9/revista9_artigo1.pdf
- Kebach, P. (30 de 05 de 2011). *A pedagogia musical de Willems*. Obtido em 29 de 04 de 2016, de <http://praticasemeducacaomusical.blogspot.pt/2011/05/aluno-e-seguidor-das-ideias-de-dalcroze.html>
- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática* (4.^a ed.). (M. J. Reis, Trad.) Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, M. d., Fonseca, L. B., Azevedo, D. S., & Ribeiro, R. S. (12 de 2012). *A contribuição da dança para o desenvolvimento psicomotor na Educação Infantil*. Obtido em 20 de 09 de 2016, de EFDeportes: <http://www.efdeportes.com/efd175/danca-para-o-desenvolvimento-psicomotor.htm>
- Lopes, J., & Silva, H. S. (2011). *O Professor faz a Diferença*. Lisboa: Lidel.
- Maschat, V. (dez de 1998). As ideias pedagógicas na Orff Schulwerk. *Boletim n° 99 Metodologias Comparadas de Educação Musical Abordagens II*, pp. 8-10.
- Martins, M. d. (dez de 1998). Orff Schulwerk - Obra Escolar de Carl Orff. *Boletim n° 99 Metodologias Comparadas de Educação Musical Abordagens II*, pp. 3-5.
- Ministério, E. d. (2001). *Currículo Nacional do Ensino básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.
- Nóvoa, A., Hameline D.; Sacristán J.; Esteve J.; et al. (1999). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A., Huberman, M., Goodson, I. F., Holly, M. L., Moita, M. d., Gonçalves, J. A., et al. (2000). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.

- Oliveira, E. R., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação*. Porto: Vida Económica.
- Pinto, R. d. (2009). *A música no processo de desenvolvimento infantil*. (Monografia de Licenciatura). Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro Centro de Letras e Artes Instituto Villa-Lobos.
- Puga, R. M. (03 de 2001). Escola nova e escola tradicional - Reflexões por entre rupturas e continuidades. *A página da Educação*.
- Ramos, J. (2013). *A música corporal como ferramenta pedagógica para a musicalização*. Matinhos.
- Roldão, M. d. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* (2ª Edição ed.). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes pela educação* (Vol. 3.º). Lisboa: Instituto Piaget.
- Teixeira, T. D. (2009). *O canto na Abordagem Educacional de Zoltán Kodály*. São Paulo.
- Womack, S. C. (2008). *A comparison of the effects of Orff Schulwerk and traditional music instruction on selected elements of music achievement in third, fourth and fifth grade students*. Athens: University of Georgia.
- Wuytack, J. (1993). Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, n.º 76, pp. 4-9.
- Wuytack, J., & Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

ANEXOS

Anexos 1.º Ciclo

Anexo 1: «Pião que dança»

Pião que dança

♩ = 100

Eu te-nhoum pi - ão um pi - ão que dan-ça eu te-nhoum pi - ão mas não te dou não

9

gi - ra que gi - ra o meu pi - ão mas não te dou nem por um tos - tão


17

eu te-nhoum pi - ão um pi - ão que dan-ça eu te-nhoum pi - ão mas não te dou não

Fonte: Gomes, F. P. & Matos, L.; (2011); *II Canções de Sempre*; Lisboa: Edições Convite à Música; pp.20.

Anexo 2: «Kokoleoko»

21/22 Kokoleoko



1ª Vez 2ª Vez

Ko-ko-le-o - ko Ma-ma ko-le - o - ko. ko-le - o - ko.

A - be ma-ma a - be A - be ma-ma ko-le-o - ko.

Kokoleoko } BIS
Mama koleoko.

Abe mama abe } BIS
Abe mama koleoko.

Tradução: "Mãe o galo canta, são horas de levantar."

Continente: África
País: Gana

**Sugestões
de Actividades**

Dança:

- * Dançar em "posição africana"
(corpo direito, joelhos flectidos e pés afastados),
rodando os braços em frente ao peito.
- * Parte A - formar uma roda que anda
para a direita, no quarto passo saltar.
- * Parte B - andar para o centro,
no quarto passo abrir os braços.

Fonte: Gomes, F. P. & Matos, Luís; (2010); *X Canções do Mundo*; Lisboa: Edições Convite à Musica; pp. 21-22.

Anexo 4: «O timbre é a cor do som»

O Timbre é a Cor do Som

<p>Quem está a falar? </p> <p>Eu vou descobrir! </p> <p>Basta estar atento À cor do som que eu vou ouvir. }bis</p> <p>Refrão: O timbre é a cor do som E é ele que me faz descobrir, Quem produz o som Que os meus ouvidos estão a ouvir. }bis</p>	<p>O que é afinal? </p> <p>Que está a soar. </p> <p>Basta estar atento À cor do som p'rá adivinhar. }bis</p> <p>Refrão: O que é afinal? </p> <p>Que está a soar. </p> <p>Basta estar atento À cor do som p'rá adivinhar. }bis</p>	 
---	---	--

Fontes Sonoras



The comic strip consists of four panels. In the first panel, a boy says, "Agora já percebi o que é o timbre, Avô." and an older man replies, "Eu disse que era fácil...". In the second panel, the boy explains, "Mas o mais giro de tudo foi ter descoberto que os sons também têm cor." and the man agrees, "É verdade! E já agora, também vos digo que aos seres ou objectos que produzem som, podemos chamar fontes sonoras." In the third panel, a girl says, "Então, as vozes dos animais são fontes sonoras e os sons que eles produzem têm cores variadas, ou seja, possuem timbres diferentes!"

Fonte: Henriques, Paulo; Castanheiro, N.; Batalha, L.; (2007); *Pequenos Músicos Expressão e Educação Musical 1.º Ciclo*; Vila Nova de Gaia: Galivro.

Manus Digitorum C01:14 e 15  03
K 2



The activity sheet features six rows of musical notation. Each row contains a sequence of hand icons (left and right hands) and red octagonal 'PAUSA' (Pause) signs. The third row is a large blue box with the word 'IMPROVISAÇÃO' (Improvisation) written inside. The notation is designed for a rhythmic exercise where students follow the sequence of hand movements and pauses.

Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2012); *100% Música 5.º ano Educação Musical*; Lisboa: Texto Editores, pp. 7 e 16.

Anexo 5: Atividade rítmico-linguística «5 Pando»

Aprende e executa os novos ritmos:

Síncopa **Ritmos Pontuados**

5 Pando

1 Vais a - lar - gar os co - nhe - ci - men - tos
E des - co - brir no - vos ins - tru - men - tos.

3 Es - tás em Á - fri - ca ou - ve o Djem - bé.
P'ra to - car com as mãos, tens que estar em pé.

9

11 Nas per - nas vais to - car, as mãos al - ter - nar
Pa - ra me - lhor to - car, tens que te ser - tar.

17 D E E D E D E E D E D

19 Va - mos con - ti - nuar e é Á - sia che - gar
Co - nhe - cer me - lhor sons que vais gos - tar.

21 Ou - ve o Tai - ko é de pele co - mo Djem - bé.
Vais to - car com mãos, põe - te ou - tra vez em pé.

27

29 As mãos vais u - sar, nas per - nas e - xe - cu - tar
Pa - ra se ou - vir bem ou - tra vez te vais sen - tar

35 D E D E D E D D E D E D

37 Á - fri - ca Djem - bé Djem - bé de Á - fri - ca, Á - sia Tai - ko do Ja - pão Tai - ko d'Á - si - a

39

41 Á - fri - ca Djem - bé Djem - bé de Á - fri - ca, Á - sia Tai - ko do Ja - pão Tai - ko d'Á - si - a

43

Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J.; (2006); *100% Musica 6.º ano Educação Musical*; Lisboa: Texto Editores; pp. 40.

Anexo 6: «O que aprendi»

O que aprendi

Forma:

INTRODUÇÃO B

A

B

A

C

A

A

CD1-7 e 8



1 Moderato

O que a-pren-di _____ Eu vou re-cor-dar _____ Um ri-tmo ba-ca-no Em

Vou fa-zê-lo a-qui _____ Eu vou to-car flau-ta E

Eu já fiz a-qui _____ Eu já to-quei flau-ta E

Eu já re-cor-dei _____ Um ri-tmo ba-ca-no Em

6

forte ou pi-a-no Va-mos lá co-me-çar _____

ler u-ma pau-ta Ain-da não me esque-ci _____

li u-ma pau-ta Ain-da não me esque-ci _____

forte ou pi-a-no E as-sim ter-mi-nei _____

1ª x accel.
2ª x rit. D.C.
3ª x accel. D.C.

13 Presto

um dois um dois um dois três quatro

17

rit. D.C.

25 Adagio

30 D.C.

accel.

Fonte: Neves; A.; Amaral, D.; Domingues, J. (2012); *100% Música 6.º ano Educação Musical*; Lisboa: Texto Editores; pp. 8.

Anexo 7: Questionário aplicado ao 1.º e 2.º CEB



Self Report

Sexo: Feminino ___ Masculino ___

1. Que importância atribuis à disciplina de educação musical no ensino?

- Muito Importante
- Importante
- Pouco importante
- Irrelevante

2. Achas que é importante utilizar o teu corpo nas aulas de Educação Musical? Porquê?

3. Quais as atividades que mais gostaste?

4. Quais as atividades que menos gostaste?

5. Como avalias o teu desempenho nas atividades que mais gostaste?

- Muito Bom
- Bom
- Suficiente
- Insuficiente

6. Como avalias o desempenho do professor estagiário ao longo das aulas?

- Muito Bom
- Bom
- Suficiente
- Insuficiente

7. Achas que o professor estagiário deve mudar algum aspeto na sua forma de ensinar?

Obrigado pela atenção!

Anexos 2.º Ciclo

Anexo 8: «Brilha, brilha lá no céu»

Brilha, brilha lá no céu

Amadeus Mozart

The first system of the musical score consists of three staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat (B-flat) and a 4/4 time signature. It contains a melody of quarter notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. The middle staff is a piano accompaniment with a treble clef, 4/4 time signature, and a key signature of one flat. It features a rhythmic pattern of eighth notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. The bottom staff is a piano accompaniment with a bass clef, 4/4 time signature, and a key signature of one flat. It features a rhythmic pattern of quarter notes: G3, F3, E3, D3, C3, Bb2, A2, G2, F2, E2, D2.

The second system of the musical score consists of three staves. The top staff is a treble clef with a key signature of one flat and a 4/4 time signature. It contains a melody of quarter notes: C5, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4, C4, Bb3, A3, G3, F3, E3, D3, C3. The middle staff is a piano accompaniment with a treble clef, 4/4 time signature, and a key signature of one flat. It features a rhythmic pattern of eighth notes: G4, A4, Bb4, C5, Bb4, A4, G4, F4, E4, D4. The bottom staff is a piano accompaniment with a bass clef, 4/4 time signature, and a key signature of one flat. It features a rhythmic pattern of quarter notes: G3, F3, E3, D3, C3, Bb2, A2, G2, F2, E2, D2.

Copyright © Arranjo Rúben Cabral

2
7

Musical score for measures 2-7. The score consists of three staves: a single treble clef staff at the top, and a grand staff (two staves) below it. The top staff contains a melodic line of eighth notes. The grand staff contains a piano accompaniment with a rhythmic pattern of eighth notes in the upper voice and quarter notes in the lower voice.

10

Musical score for measures 10-13. The score consists of three staves: a single treble clef staff at the top, and a grand staff (two staves) below it. The top staff contains a melodic line of eighth notes. The grand staff contains a piano accompaniment with a rhythmic pattern of eighth notes in the upper voice and quarter notes in the lower voice. The system concludes with a double bar line.

Anexo 9: Apresentação interativa (instrumental Orff)




Introdução

- Os instrumentos Orff foram projetados e adaptados para que todos os alunos tenham acesso à música.
- Todos os instrumentos de sala de aula, com exceção da flauta de bisel, são instrumentos de percussão.

A photograph showing a variety of Orff instruments, including xylophones, glockenspiels, and various percussion instruments like triangles and tambourines.

CLASSIFICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS QUANTO À FAMÍLIA

- Família das madeiras
- Família dos metais
- Família das peles

An illustration of three children playing Orff instruments, including a xylophone and a glockenspiel.

Família das madeiras



Xilofone soprano



Xilofone baixo



Xilofone contralto

Família das madeiras



Caixa chinesa



Castanholas



Clavas



Caixa chinesa



Bloco de dois sons



Maracas

Família dos metais (1)



Jogo de sinos



Metalofone Soprano



Metalofone Contralto



Metalofone Baixo

Anexo 10: «Por quem não esqueci»

Por Quem Não Esqueci Forma: INTRODUÇÃO 12 A B A B INT. 5 B

The image shows a musical score for the song 'Por Quem Não Esqueci'. It is divided into two main sections, A and B. Section A is an instrumental introduction in 4/4 time, marked with a red 'A' on the left. It consists of two staves of music. Section B is the vocal part, marked with a yellow 'B' on the left. It is in 4/4 time and includes lyrics in Portuguese. The lyrics are: 'Pro - cu - ro à noi - te Um si - nal de ti Es - pe - ro à noi - te Por quem não esque - ci Eu pe - ço à noi - te Um si - nal de ti Por quem eu não esque - ci'. The score includes first and second endings (1. and 2.) and a double bar line with repeat signs. At the end of the vocal part, there are markings for 'D.C. à 2.ª vez INT. D.S.' and a final double bar line. A small logo and 'Pág. 15 - J' are visible in the bottom right corner.

Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J.; (2012); *100% Musica 5.º ano Educação Musical*; Lisboa: Texto Editores; pp. 37.

Anexo 11: Bingo sonoro (instrumentos Orff)



Fonte: Neves, A.; Amaral, D.; Domingues, J.; (2012); *100% Música Educação Musical* 5.º ano; Lisboa: Texto Editores; pp. 57.

Anexo 12: «Oh não» (atividade rítmico-linguística)

Oh, não! Sinal de repetição

1.ª Parte

Voz: Oh, não, ou - tra vez ar - roz! Oh, não, ou - tra vez ar - roz!

Caixa chinesa: *ff*

2.ª Parte

Voz: Oh, não, ou - tra vez ar - roz!

Caixa chinesa: *pp*

3 vezes

Oh, não!

Oh, não, ou - tra vez ar - roz! Oh, não, ou - tra

ff *pp* *ff* *pp*

vez ar - roz!

ff *pp* *ff*

Oh, não, ou - tra vez ar - roz!

Oh, não!

The image displays a musical score for the phrase "Oh, não!". It is organized into two systems, each containing three staves. The first system is marked with a piano (*p*) dynamic, the second with mezzo-forte (*mf*), and the third with forte (*f*). The lyrics are: "Oh, não, ou - tra vez ar - roz!" repeated twice. The notes are quarter notes on a single pitch, with stems pointing up. The lyrics are placed below the notes, with hyphens indicating syllables that span across notes. Vertical dashed lines separate the two phrases. The first system ends with a repeat sign, and the second system ends with a double bar line.

Fonte: Cabral, M. H., & Guimarães, N.; (2015) *M&M Mais Música Educação Musical* 5.º/6.º anos; Porto: Porto Editora; pp. 10, 30 e 37.

Anexo 13: Ficha de trabalho



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação



ESCOLA EB 2 PAULO QUINTELA

ANO LETIVO 2014/2015 FICHA DE TRABALHO

Nome: _____ Data: _____

1. A abordagem Orff influenciou o ensino da música nas escolas. Como se chama o compositor/pedagogo que implementou o Orff.

2. Indique quais os principais elementos musicais que são trabalhados em Orff.

3. Completa o seguinte texto.

Os instrumentos _____ são instrumentos de sala de aula. Todos estes instrumentos, com exceção da _____, são instrumentos de percussão.

4. Assinala com **x** os instrumentos que pertencem à família das peles.


Bombo Congas Clavas Maracas
Tamborim Gongos Timbales Triângulo


5. Identifica as expressões que são verdadeiras (V) e as que são falsas (F).

- a) Os instrumentos de percussão podem ser classificados de duas maneiras.
- b) O Metalofone Contralto pertence à família dos metais.
- c) O Gongos pertence à família das peles.
- d) Carmina Burana foi um livro que contribuiu para a fama de Carl Orff.
- e) A Caixa chinesa, a Guizeira e o Windchime são instrumentos que pertencem à família das madeiras.
- f) A flauta de bisel, o jogo de sinos e o xilofone baixo são instrumentos de altura definida.
- g)
- h) As clavas, as castanholas e reco-reco são instrumentos de altura indefinida.

6. Nomeia as simbologias.

Pn _____

 _____

 _____

 _____

7. Descobre o nome dos **instrumentos de percussão** na sopa de letras, na horizontal ou na vertical.

Xilofone Reco-reco Castanholas Bombo Pandeireta Caixa chinesa

Maracas Clavas Melofone Triângulo Adufe Bloco de dois sons

Caixa Pratos Crótalos Guizeira Tamborim

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	A	S	I	T	T	S	O	P	O	R	E	C	O	R	E	C	O	I	U	C
B	D	F	F	P	O	O	I	F	D	S	A	M	Q	W	R	E	R	U	Y	A
C	Q	W	P	T	T	Z	F	G	M	E	T	A	L	O	F	O	N	E	N	I
D	R	Z	A	A	R	A	Z	X	X	C	V	R	B	M	K	M	L	J	H	X
E	E	R	G	U	I	Z	E	I	R	A	R	A	T	Y	O	P	L	K	M	A
F	P	A	M	N	A	P	I	X	A	N	B	C	L	A	V	A	S	Q	R	A
G	R	A	P	A	N	D	E	I	R	E	T	A	S	R	I	C	A	X	D	N
H	A	L	O	P	G	J	N	L	B	H	U	S	Y	G	V	A	D	U	F	E
I	T	F	A	T	U	R	D	O	E	S	Z	A	Q	E	W	I	E	R	G	B
J	O	Q	I	I	L	W	E	F	U	Y	R	T	A	L	S	X	K	D	J	O
L	S	D	G	H	O	L	S	O	A	D	K	J	H	E	G	A	M	Z	B	M
M	N	X	C	B	B	V	C	N	Q	M	W	N	E	B	V	C	R	X	T	B
N	O	Z	R	P	A	Z	W	E	E	C	R	V	T	H	K	H	L	M	T	O
O	K	J	Ó	B	V	Z	X	T	E	I	O	P	A	V	M	I	A	A	I	V
P	T	A	T	M	T	A	M	B	O	R	I	M	G	F	F	N	C	T	E	D
Q	P	A	A	O	B	C	F	J	H	I	I	C	S	R	Y	E	P	O	I	U
R	B	B	L	O	C	O	D	E	D	O	I	S	S	O	N	S	S	O	P	E
S	Q	T	O	A	E	D	C	R	F	V	T	U	A	I	M	A	P	L	N	B
T	Z	C	S	T	U	I	O	P	N	M	C	G	U	R	T	C	B	B	F	A
U	X	E	E	S	C	A	S	T	A	N	H	O	L	A	S	T	P	A	T	I

Anexo 14: «Brincar na aula»

Guimarães

The musical score is arranged in ten staves, each representing a different percussion instrument. The instruments and their corresponding staves are: Xilofone soprano, Xilofone contralto, Xilofone contralto, Xilofone baixo, Clavas, Metalofone soprano, Jogo de sinos, Triângulo, Pandeireta, and Bongós. The score is divided into four measures by vertical dashed lines. The first four staves (Xilofone soprano to Xilofone baixo) are highlighted with a yellow background. The next four staves (Metalofone soprano to Pandeireta) are highlighted with a blue background. The final two staves (Tamborim and Bongós) are highlighted with a green background. Each staff contains musical notation with notes, rests, and stems, indicating the rhythmic and melodic patterns for each instrument.

Flauta de bisel

Repete 3 vezes

Esquema de execução:

1.ª vez	2.ª vez	3.ª vez	4.ª a 13.ª vez	14.ª vez	15.ª vez	16.ª vez
Xilofones Clavas	Xilofones Clavas	Xilofones Clavas	Xilofones Clavas	Xilofones Clavas	Xilofones Clavas	Xilofones Clavas
	Metalofone Jogo de sinos Triângulo Pandeireta	Metalofone Jogo de sinos Triângulo Pandeireta	Metalofone Jogo de sinos Triângulo Pandeireta	Metalofone Jogo de sinos Triângulo Pandeireta	Metalofone Jogo de sinos Triângulo Pandeireta	
		Flauta	Flauta	Flauta		
			Tamborim Bongôs			

Fonte: Cabral, M. H., & Guimarães, N.; (2015) *M&M Mais Música Educação Musical* 5.º/6.º anos; Porto: Porto Editora; pp. 44 e 45.

Anexos 3.º Ciclo

Anexo 15: Publicidade ao Clube de Música (cartaz)

**CLUBE
DE MÚSICA**

ATREVES-TE AO DESAFIO?

**JUNTA-TE A NÓS!
APRENDE E CRIA A TUA PRÓPRIA MÚSICA.**

INSCRIÇÕES NA CAVE (SALA DE MÚSICA)

Anexo 16: Ficha de Inscrição para o Clube de Música

Clube
de
Música 2014/2015

Foto do Aluno

Ficha de Inscrição n.º _____

A preencher pelo aluno:

Nome: _____	
N.º de aluno: _____	Turma: _____ Ano: _____
Morada: _____	
Cód. Postal: _____	Localidade: _____
Idade: ____	Data de nascimento: ____/____/____ C. Cidadão n.º: _____
Telemóvel: _____	Telefone: _____
Naturalidade: _____	
Email: _____	
Áreas musicais que pretende participar:	
Música Eletrónica/Djing (Novas Tecnologias)	Bateria
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Acordeão	Saxofone
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Percussão Corporal e Instrumental/Movimento	
<input type="checkbox"/>	
Autorização do Encarregado de Educação:	
Data: ____/____/____ Assinatura: _____	

A preencher pela organização:

Entregue a inscrição do(a) aluno(a)

____/____/____

Desistiu em:

____/____/____

Anexo 17: Apresentação «Percussão corporal e instrumental/movimento»

Percussão corporal e Instrumental/Movimento

O que significa a palavra "Percussão"?


- Ato ou efeito de percutir
- Pancada
- Embate
- Choque

▪ Na música traduz-se como um conjunto de instrumentos em que o som é produzido através de batimentos.



Como surgiu a Percussão?

Ao falarmos na história do homem na Terra, fica claro que a percussão, como um som específico, praticamente nasceu com a raça humana. A história dos instrumentos musicais é tão antiga quanto a idade da pedra.



Supostamente, o primeiro impulso sonoro do homem, pode ter sido o de bater palmas dentro de uma certa cadência rítmica ou a busca de reproduzir os sons que escutava na natureza.

Sons da natureza associados a sons de instrumentos

- Troncos ocos transformam-se em excelentes meios de comunicação, como os conhecidos Tantãs de África;
- Alguns frutos depois de secos, soltam as próprias sementes transformando-se em maracas (chocalhos);
- O bater do coração, a cadência do passo numa excursão à caça;
- O som do trovão; entre outros...
- Tudo isso, inspirou o homem primitivo a fabricar os seus tambores.
- Com este fato podemos afirmar que a percussão na sua forma mais pura, é a forma mais antiga de fazer "música".

Os instrumentos de percussão

Dividem-se em duas grandes famílias:

- **Idiofones**
São todos os instrumentos de percussão que não têm pele. Este divide-se em dois grupos: altura definida e indefinida.
Altura definida – Marimba, xilofone, Vibrafone, entre outros...
Altura indefinida – Triângulo, Pandeirola, pratos, entre outros...
- **Membranofones**
São todos os instrumentos de percussão que contêm pele. Este divide-se em dois grupos: altura definida e indefinida.
Altura definida - Timpanos.
Altura indefinida – Bombo, Caixa, Bongós, Congas, entre outros...

Percussão Corporal

É a exploração timbrica das várias partes do corpo humano de forma a produzir sons juntamente com ritmo de forma a imitar os próprios instrumentos.



Movimento

Na percussão o movimento faz parte da técnica usada pelo percussionista. A própria maneira de tocar é comum a todos aqueles que estudam ou estudaram percussão profissionalmente.

O movimento é essencial na prática do instrumento, pois define o som obtido pelo instrumento.

Curiosidades

Idiofones



Marimba

Vibrafone



Membranofones



Timpanos



Bongós

Congas



Biografia

Eddy Grant (1948-)



Músico, compositor e produtor, nascido na Guiana mas a residir em Inglaterra desde muito novo. Fundador da companhia discográfica Ice Records, a sua música é uma mistura de *reggae*, música das Caraíbas, *pop* e *rock*. Nos anos 80 obteve grande sucesso com «Gimme Hope Jo'anna», escrita contra o «apartheid».

Anexo 18: «Ritmo Medley» (atividade instrumental)

Ritmo Medley

Ruben Cabral (2015)

Introdução Pop

Musical score for the 'Introdução Pop' section. It consists of four staves: Pandeira, Pratos, Caixa/tarola, and Bombo. The time signature is 4/4. The Pandeira part features a continuous eighth-note pattern. The Pratos part has a single cymbal hit on the first beat of each measure. The Caixa/tarola part plays a pattern of quarter notes and eighth notes. The Bombo part plays a pattern of quarter notes and eighth notes.

4 "We will rock you" - (Queen)

Musical score for the 'We will rock you' section, starting at measure 4. It features four staves: Pand. (Pandeira), Pr. (Pratos), Cx./tr. (Caixa/tarola), and B. (Bombo). The Pandeira part has a continuous eighth-note pattern. The Pratos part has a cymbal hit on the first beat of each measure. The Caixa/tarola part plays a pattern of quarter notes and eighth notes. The Bombo part plays a pattern of quarter notes and eighth notes.

8

Musical score for the 'We will rock you' section, starting at measure 8. It features four staves: Pand. (Pandeira), Pr. (Pratos), Cx./tr. (Caixa/tarola), and B. (Bombo). The Pandeira part has a continuous eighth-note pattern. The Pratos part has a cymbal hit on the first beat of each measure. The Caixa/tarola part plays a pattern of quarter notes and eighth notes. The Bombo part plays a pattern of quarter notes and eighth notes.

2

11

Pand.
Pr.
Cx./tr.
B.

Detailed description: This system contains measures 11 through 14. The Pand. part starts with a sixteenth-note run in measure 11, followed by quarter notes. The Pr. part has a whole rest in measure 11, then quarter notes. The Cx./tr. part has quarter notes with accents. The B. part has quarter notes with accents.

15

"Dunas" (GNR)

Pand.
Pr.
Cx./tr.
B.

Detailed description: This system contains measures 15 through 18. Measure 15 has a repeat sign. Measure 16 is a whole rest for all parts. Measure 17 is the start of the "Dunas" section, featuring a sixteenth-note run in Pand. and a sixteenth-note run in Pr. The Cx./tr. and B. parts continue with quarter notes and eighth notes.

19

Pand.
Pr.
Cx./tr.
B.

Detailed description: This system contains measures 19 through 22. The Pand. part has a sixteenth-note run. The Pr. part has a sixteenth-note run. The Cx./tr. part has quarter notes with accents. The B. part has quarter notes with accents.

22

Pand.

Pr.

Cx./tr.

B.

Anexo 19: «Rock Trapp» (audição musical ativa)

ROCK TRAPP

Peça de percussão corporal

William J. Schinstine
Kendor Music Inc.

Musical score for groups 1-4, measures 1-4. The score is in 4/4 time. Group 1 and 2 are silent. Group 3 has a melodic line starting at measure 3 with the instruction "Dedos batem nas mãos" and a dynamic marking of *mf*. Group 4 has a rhythmic line starting at measure 1 with the instruction "Mãos nos joelhos" and a dynamic marking of *mf*. The notes in Group 4 are marked with "D" and "E".

Musical score for groups 1-4, measures 5-8. The score is in 4/4 time. Group 1 has a melodic line starting at measure 5 with the instruction "Sons vocais (Sh!)" and a dynamic marking of *mf*. Group 2 has a rhythmic line starting at measure 5 with the instruction "Estalinhos nos dedos" and a dynamic marking of *mf*. Group 3 has a rhythmic line starting at measure 5. Group 4 has a rhythmic line starting at measure 5. The notes in Group 2 are marked with "joelhos" and "estalinhos".

Musical score for groups 1-4, measures 9-12. The score is in 4/4 time. Group 1 has a melodic line starting at measure 9 with the instruction "(assobio)" and a dynamic marking of *mf*. Group 2 has a rhythmic line starting at measure 9 with the instruction "(joelhos)". Group 3 has a rhythmic line starting at measure 9. Group 4 has a rhythmic line starting at measure 9. The notes in Group 1 are marked with "Sons vocais (Sh!)" and "Joelhos".

Editado por Pedro Conde [2010]

ROCK TRAP

2

15

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

Na perna, do pé para cima

Na perna, do joelho para baixo

p *f* *p* *f*

18

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

Na perna, do joelho para baixo

f *p* *f* *p*

21

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

Joelhos

Sh...

assobio

Joelhos

estalinhos

joelhos

Joelhos

dedos nas mãos

Joelhos

joelhos

f *p* *f* *p*

25

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

Sh...

Sh...

Sh...

Sh...

34

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

joelhos palma

palmas joelhos

palmas joelhos

39

Grupo 1

Grupo 2

Grupo 3

Grupo 4

estalinhos

dedos nas mãos

joelhos

palmas

Vai ao início e salta ao



ROCK TRAP
3

30 joelhos

Grupo 1

joelhos

Grupo 2

joelhos

Grupo 3

joelhos

Grupo 4

palmas

palmas

joelhos

joelhos

joelhos

joelhos

palmas

43

Grupo 1

palmas

palma joelhos

Grupo 2

palmas

palma joelhos

Grupo 3

palmas

palma joelhos

Grupo 4

palmas

palma joelhos

Pedro Conde [2010]

Anexo 20: «Gimme Hope» (atividade instrumental)

Gimme Hope

Eddy Grant
Arr.: Ruben Cabral

♩ = 130

The first system of the musical score includes staves for Tenor Saxophone, Trumpet in B♭, Pandeiro, Cymbals, Snare Drum, Bass Drum, and Drum Set. The music is in 4/4 time with a tempo of 130. The Tenor Saxophone and Trumpet in B♭ parts begin with a rest in the first measure, followed by a melodic line. The Pandeiro part features a continuous eighth-note pattern. The Cymbals, Snare Drum, and Bass Drum parts provide a steady rhythmic accompaniment. The Drum Set part shows a complex pattern of hits and rests.

4

The second system of the musical score continues the instrumental arrangement. It includes staves for Tenor Saxophone (Tén. Sax.), Trumpet (Tpt.), Pandeiro (Pan.), Cymbals (Cym.), Snare Drum (S. D.), Bass Drum (B. D.), and Drum Set (Dr.). The notation continues with the same instrumental parts as the first system, maintaining the 4/4 time signature and 130 bpm tempo.

Anexo 21: Questionário distribuído aos alunos do 3.º Ciclo



Self-report

Nome: _____ Ano/Turma: _____

Nota: É importante seres sincero nas tuas respostas.

1. Diz o que sentiste durante esta atividade.

2. Achas que o teu corpo (através do ritmo) é importante para fazeres e aprenderes música?
Porquê?

3. Qual foi o momento da aula que mais gostaste?

Obrigado pela tua participação!