



Uma Prática Baseada na Vivência, no Canto e no Crescimento da Global Criança

Daide Morais Pereira

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

Orientadora:

Maria Isabel Ribeiro de Castro

Bragança, outubro de 2020

Dedicatória

Este relatório é dedicado às pessoas que sempre me apoiaram ao longo do meu percurso educacional e à paciência extraordinária que estas demonstraram. Agradeço então: Ao meu pai, Eduardo, pelo apoio; à minha mãe, Carmo, por acreditar sempre; ao meu irmão, João, por não haver mais chato; à minha tia Judite, a minha segunda mãe; e à minha super avó, Sr. Filomena, pelo seu cuidado persistente com a minha alimentação.

Agradecimentos

Gostava de agradecer a todas as pessoas que me ajudaram, apoiaram e motivaram durante esta jornada.

A todos os professores que lecionaram as disciplinas que frequentei, pelo seu conhecimento, visão e opinião.

Aos meus colegas de mestrado pelas nossas partilhas e debates.

Ao meu professor cooperante, Alcino Barros pela experiência e conselhos, e ao meu parceiro de estágio Gabriel Eduardo.

À minha coordenadora, Isabel Castro, pelo seu espírito entusiástico, conselhos e motivação.

E por último, e principalmente, à minha família que sem eles nada disto seria possível.

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar o resultado da minha Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, que serve para a conclusão do Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança. Baseia-se na narrativa de todas as experiências e aprendizagens da área da música desenvolvidas durante a prática exercida em turmas de 5.º e 6.º ano. O enquadramento teórico que consubstancia o fazer musical e a componente prática que apresento, fundamenta-se principalmente na abordagem “Orff-Schulwerk” de Carl Orff e na “Pedagogia Musical Ativa” de Jos Wuytack. Através destas abordagens e da literatura consultada, obtive ferramentas que me permitiram experimentar, planificar, recontextualizar e desenvolver o meu “eu” profissional, onde construí os primeiros alicerces como futuro docente de Educação Musical. As metodologias utilizadas, das quais destaco a observação direta, questionários e autorreflexão permitiram a obtenção de resultados sobre a minha prática, no que concerne ao ser professor, bem como ao trabalho com os alunos. Neste sentido, considero ter evoluído e apresentado uma aprendizagem gradual como docente e que o impacto das minhas ações pedagógicas resultou na aprendizagem constante e crescente dos alunos.

Palavras Chave: Orff-Schulwerk; criatividade; vivência musical; música urbana; música tradicional.

Abstract

This work aims to present the result of my Supervised Teaching Practice in the 2nd Cycle of Basic Education, which serves to complete the Master in Music Education in Basic Education, from the Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Bragança. It is based on the narrative of all the experiences and learning in the area of music acquired during the practice exercised in classes of 5th and 6th year. The theoretical framework that substantiates musical making and the practical component that I present, is based mainly on Carl Orff's "Orff-Schulwerk" approach and Jos Wuytack's "Active Musical Pedagogy". Through these approaches and the literature consulted, I obtained tools that allowed me to experiment, plan, recontextualize and develop my professional "I", where I built the first foundations as a future Music Education teacher. The methodologies used, of which I highlight direct observation, questionnaires and self-reflection allowed to obtain results about my practice, with regard to being a teacher, as well as working with students. In this sense, I consider to have evolved and presented a gradual learning as a teacher and that the impact of my pedagogical actions resulted in the constant learning and growing of the students.

KeyWords: Orff-Schulwerk; creativity; music living; urban Music, folk Music.

Siglas e acrónimos

OS – Orff-Schulwerk

PES – Prática de Ensino Supervisionada

EM – Educação Musical

IA – Investigação-Ação

Índice Geral

1. Introdução	1
2. Ser Professor	3
2.1 Ser Professor	3
2.2 Ser Professor de Educação Musical	9
3. Caracterização do Contexto Educativo	15
3.1 Caracterização do Local de Ensino	15
3.1.1 Caracterização da Instituição Escola	16
3.1.2 Caraterização da Sala de Aula (5.º e 6.º ano)	16
3.1.3 Caracterização do Ensino à distância	17
3.2 Caracterização das turmas	18
3.2.1 A turma de 5.º Ano (aulas presenciais)	19
3.2.2 Turma de 6.º ano	20
3.2.3 As turmas de 5.º e 6º ano (aulas online)	20
4. Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Profissional	22
4.1 Pedagogias Musicais Influentes Na Prática Supervisionada	23
4.1.1 John Paynter	24
4.1.2 Orff-Schulwerk	25
4.2 Uma Prática Baseada na Vivência, no Canto e no Crescimento Global da Criança 29	
4.3 O professor investigador: papel na ação educativa	30
4.4 Descrição e Reflexão sobre a prática exercida no 5.º ano	33
4.4.1 Projeto Musical	33
4.4.2 Melim – Ouvi dizer	39
4.5 Descrição e Reflexão sobre a prática exercida no 6.º ano	41
4.5.1 Milho Verde	41
4.5.2 As escalas Pentatônicas	42
4.5.3 Escuta Ativa	43
5. Reflexão Sobre Competências Profissionais	45
Referências Bibliográficas	49
Anexos	53

Índice de Figuras

Figura 1 - Representação esquemática das fases da avaliação-ação.....	32
Figura 2 - Representação dos grupos.....	35
Figura 3 - Esquema da Estrutura final da Música.....	37

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planificação da aula 18/11/19.....	54
Anexo 2 - Planificação da aula 25/11/19.....	56
Anexo 3 - Planificação da aula 02/12/19.....	58
Anexo 4 - Planificação da aula 08/12/19.....	60
Anexo 5 - Arranjo Musical do Projeto.....	62
Anexo 6 - Planificação da aula 06/01/20.....	64
Anexo 7 - Planificação da aula 09/03/19.....	66
Anexo 8 - Melodia e Letra do Milho Verde.....	67
Anexo 9 - Planificação da aula 04/05/20.....	69
Anexo 10 - Planificação da aula 25/05/20.....	71

1. Introdução

Este relatório de estágio apresenta-se como o resultado das aprendizagens adquiridas e reflexões elaboradas durante a Prática de Ensino Supervisionada numa turma de 5.º e 6.º ano, no ano letivo de 2019/20. O trabalho agora exposto completa o Mestrado em Educação Musical no Ensino Básico, efetuado na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança.

A primeira parte do relatório consiste num enquadramento teórico, onde se procura desenvolver dois temas, “o ser Professor” e “ser professor de Educação Musical” com base em literatura de referência e a experiência adquirida no decorrer do estágio. Sobre o primeiro aspeto, refiro a essência do ser professor, o seu dever e a sua responsabilidade na sociedade e na formação a diferentes níveis das crianças com as quais se trabalha. A abordar também a temática da escola de massas, o papel da escola na vida dos alunos e a questão que se impõe sobre a barreira acerca das suas responsabilidades com o educando. Refere-se também a importância da formação contínua assim como a formação inicial e principalmente a colaboração fulcral entre a instituição de ensino superior e a instituição escolar. No que concerne ao “ser professor de educação musical”, é desenvolvido o contexto histórico da disciplina, a sua evolução e valorização. É também relatado o papel importante que a música tem na vida dos jovens, a sua pertinência enquanto disciplina e a desvalorização sentida pelos docentes, quer por parte de colegas de outras áreas disciplinares ou das entidades governamentais.

Na segunda parte do relatório, é apresentado o contexto da Prática de Ensino Supervisionada, “Caracterização do Contexto Educativo”, a descrição da instituição escolar, onde foram exercidas as funções de docência, e das respetivas turmas com as quais trabalhei. No que à escola diz respeito, a narração é concebida a nível micro, meso e macro, e que se alude à organização dos departamentos, infraestruturas e a disponibilidade da escola. Dedico ainda um momento à exposição do período de tempo que se recorrei ao ensino à distância devido ao COVID-19. A nível das turmas, é explicado o processo de ensino aprendizagem desenvolvido e as opções metodológicas, de acordo com o calendário escolar, são referidas as características quantitativas, no que reporta ao número de alunos, faixa etária e género; e qualitativas, em relação à constituição social da turma e à média cognitiva da turma. Por fim é descrito o processo decorrente das aulas

online que, como referi, se deveu à situação pandémica a partir de março de 2020 e que implicou o recurso às aulas por videoconferência, fora do contexto escolar habitual.

No ponto “Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem”, centro a minha narrativa numa descrição da prática educativa supervisionada, nos processos e os métodos envolventes que formaram a prática estabelecida. Começo por referir quais as abordagens pedagógicas que foram utilizadas como referência e modelo nas aulas, e é feita uma descrição dos conceitos e princípios de cada um que, como referi, assentam nas abordagens: “Orff-Schulwerk”, “Pedagogia Musical Ativa”. Desenvolvo ainda uma parte na qual teço a argumentação e as razões que me conduziram à escolha do título deste relatório de estágio, que de uma forma bem sucinta, pretende clarificar o objetivo do meu olhar sobre a educação musical. Um ponto importante, no processo educativo, é o da Investigação-Ação, e como tal, é mencionado, a sua relevância para a contribuição do conhecimento pedagógico, e também o papel que este processo tem na melhoria das aulas, através do ciclo em constante encadeamento e correlação: ação, observação, reflexão, planificação. Por último é feita, em forma de narrativa, uma descrição de algumas atividades aplicadas nas duas turmas, 5.º e 6.º ano. O processo consiste em explicar o procedimento de cada atividade seguido de uma reflexão onde são apresentadas as diferentes fases do trabalho, assim como os bons e menos bons momentos, procurado justificar os resultados obtidos, averiguando se foi, consequência da minha atividade e ação docente, da natureza da atividade, ou da atuação dos alunos.

Por último, e em jeito de conclusão, realiza-se uma reflexão sobre toda a prática realizada, onde o objetivo é o recurso à autoavaliação sobre a prática de ensino supervisionada, tendo em consideração os níveis de conhecimento, desempenho iniciais de alunos com os quais trabalhei, bem como a minha própria ação e que teve sempre presente uma formação crescente e humana.

2. Ser Professor

2.1 Ser Professor

Neste capítulo, abordo a questão do “ser professor” no contexto social, cultural e económico português com o objetivo de salientar e refletir sobre os vários elementos que constituem a dimensão do ser professor. Para tal, seguindo esta lógica, elaborei previamente uma seleção dos temas que me parecem mais pertinentes e que melhor descrevem a missão, os deveres, as responsabilidades e dificuldades que esta profissão acarreta. Desta maneira, vou desenvolver os seguintes tópicos: 1) a questão do ser professor, nomeadamente, o que implica, a sua missão, o seu papel; 2) métodos de ensino, as pedagogias transmissivas e em participação, assim como algumas referências ao Movimento Escola Moderna; 3) a escola de massas, as suas riquezas, benefícios assim como os desafios, e o papel da escola face ao transbordamento dos problemas sociais para dentro das suas instituições; 4) formação de professores, a formação académica, a formação inicial durante o início de carreira e ao longo desta, a implicação desta formação nos processos de aprendizagem dos alunos; 5) colocação dos professores, os concursos, os quadros de zona pedagógica; 6) e por último, questões burocráticas nas escolas, a um nível micro, meso e macro.

Há umas décadas, o ser professor gozava de significado um pouco diferente daquele com o qual atualmente nos confrontamos. Num contexto onde a grande maioria da população era analfabeta, os docentes eram dos poucos que detinham conhecimento académico. Hoje o cenário é um pouco diferente, com a difusão da informação, a obrigatoriedade à educação e o acesso à internet, o papel do professor mudou drasticamente (Roldão, 2004). Para compreendermos a sua ação e função, há que considerar duas vertentes, duas teorias: a primeira, colocando o professor, um sujeito que possui um saber aprofundado relativo a um conteúdo, e é responsável pela sua difusão/transmissão a um aprendente, considerado como um elemento externo a todo este processo, cabendo a este realizar a aprendizagem a partir do conhecimento exposto por parte do docente; a segunda, concede ao docente um papel de mediador entre um determinado saber e o discente, onde o primeiro é detentor de uma determinada área de conhecimento, em que a construção do saber é feita pelo aluno, mas de uma forma orientada e supervisionada pelo professor. Cabe então ao professor ter o conhecimento de um certo conteúdo, como também intervir na construção do saber realizada pelo aluno (Roldão, 2004). Outra forma de denominar estas duas teorias é através da pedagogia

transmissiva e a pedagogia em participação. A primeira remete para um estilo de educação já um pouco ultrapassada, que não prepara os alunos para os desafios do Séc. XXI, e porque a sua prática transforma o professor num técnico, um expositor de um conhecimento que contem, e que acaba por limitar o seu potencial e o das crianças. Segundo Jorge Ramos do Ó,

“[...] a maioria dos professores se limita ,na atualidade, a dar continuidade aos métodos de trabalho iniciados por Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719)[...] destinados a ensinar crianças pobres como se fossem uma só, através de um dispositivo curricular constituído por: i) um mesmo livro para todos, utilizado numa sala de aula de acordo com um ritmo decidido pelo professor; ii) um emprego calculado do tempo para evitar a ociosidade dos alunos e otimizar o rendimento escolar; iii) um controlo do saber adquirido através de um exame que determina a passagem de um nível para o outro, e dessa forma, organiza todas as práticas de aprendizagem; iv) uma vigilância organizada atinge não só a conduta do aluno, como a sua interioridade psicológica.”(Ramos do Ó, 2012, p. 28)

Em segundo, as pedagogias participativas, colocam as aprendizagens no centro do processo, e conferem à escola um estatuto de espaço democrático. A criança é quem constrói a sua aprendizagem em cooperação com os pares e o docente. Esta forma de atuação é realizada ao nível da planificação, da execução, com base na reflexão e no trabalho de equipa. O professor através da criação de projetos que estejam de acordo com os interesses e objetivos do aluno proporciona ambientes que motivam e facilitam as aprendizagens. Os eixos em que assenta esta pedagogia são: o ser, o estar, o narrar, o criar, comunicar, explorar, pertencer e participar. Através destes sustentáculos confere-se à aula características que desenvolvem identidades socio-histórico-culturais (Formosinho, 2009).

Estas duas abordagens em cima referidas, são um dado de entre muitos outros, que evidenciam que classe docente não é um grupo homogéneo, mas antes um grupo bastante heterogéneo e multifacetado. Além das pedagogias utilizadas, os professores diferem ente si, por inúmeras características, que são: o modo de ensinar; grau de empenho; a relação com a comunidade; relação com os alunos; personalidade (Formosinho, 2009).

De forma a contextualizar um pouco todo este ponto, refiro que a escola de massas, resultante da lei de bases de 1973 (Lei 5/73, de 25 de Julho, 1973), Reforma Veiga Simão. A escola de massas unifica duas escolas já existentes – escola de elites- e a -escola técnica-, esta unificação, juntou a população estudantil assim como a comunidade docente, que se dividiam ambas pelos dois tipos de escola. A obrigatoriedade escolar, foi uma das características da escola de massas, algo que

veio a crescer ao longo do tempo, e que nos dias de hoje, consagra todos os jovens que se encontram em idade escolar, que compreende os jovens dos 6 aos 18 anos de idade. O intuito desta missão é construir uma identidade partilhada, assim como apoiar socialmente aqueles que carecem do suporte familiar. As escolas mantêm então um elo com a sociedade e a comunidade em que estão integradas, prestando assistência e cooperação com as famílias mais desfavorecidas (Nóvoa, 2009). Ainda de acordo como o mesmo autor, ao tornar a educação obrigatória, a escola importou todos os problemas da sociedade inerentes à camada jovem, como o trabalho infantil, a delinquência, o consumo de droga, os problemas familiares; e ao educar todos, sobre os mesmos valores e normas, geram-se conflitos a nível etnia, religião, raça e de região (Nóvoa, 2009). Estas foram também algumas das realidades que pude constatar no decorrer da minha prática letiva.

A realidade das últimas décadas não tem cessado de confirmar os perigos de uma “escola transbordante”. É certo que houve ganhos importantes, sobretudo no plano social, com a escola a compensar ausências da sociedade e das famílias, contribuindo para uma melhor integração das crianças e dos jovens. Mas quando tudo é essencial, torna-se impossível concretizar uma ação racional e inteligente. A escola desviou-se muitas vezes das tarefas do ensino e da aprendizagem para se dedicar a missões sociais (Nóvoa, 2009, p. 5).

Uma das características fundamentais para um professor do séc. XXI, tem que ver com a sua autonomia, não de uma maneira individualista, mas de uma forma que entenda a importância e os benefícios de um trabalho em conjunto com outros colegas, no sentido a formar comunidades de prática, capazes de criar uma ação consistente em processos de inovação pedagógica e de pesquisa. Apesar disto, aquilo que encontramos nas escolas não é o ideal. Ainda existem muitos obstáculos que se opõem a esta autonomia, como a expansão dos materiais pré-fabricados de ensino e também a própria organização, da escola e dos trabalhos dos professores, que acaba por apoiar o individualismo profissional (Dierking & Fox, 2013). A apelidada forma de trabalhar “interdisciplinarmente”, nem sempre acontece na prática, sendo preconizada na teoria como uma estratégia de cooperação de ensino que podia ser importante para os alunos.

No meu entendimento, também esta situação acontece nas instituições de ensino superior, onde existe uma grande discrepância de dinâmica de trabalho, entre o conhecimento teórico e prático, adquirido nas Universidades e Politécnicos, e o conhecimento prático e teórico, adquirido nas escolas. Apesar do conteúdo científico adquirido nas Universidades ser importante e fundamental qualquer tipo de prática do ponto de vista intelectual e crítico, este acaba por refletir ainda, pouco eco e acompanhado de diminuta ação reflexiva e criativa. Nas escolas, existe uma grande ligação

à parte prática, sendo algo que valoriza muito o papel de um professor. No entanto e, de acordo com a opinião de alguns teóricos, muitas vezes essa práxis torna-se repetitiva, pobre e desatualizada (Nóvoa & Vieira, 2017).

“A bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas, a procura coletiva das melhores formas de agir. A formação continuada é sempre formação-ação (formação ligada a um projeto pedagógico) e co-formação (formação que se faz em relação com os outros)” (Nóvoa & Vieira, 2017, p. 25).

Um ponto bastante crucial na formação inicial dos professores, é no momento da chegada de um docente recentemente formado, em início de atividade profissional, à escola. Os primeiros anos na carreira de qualquer professor, são o que vai definir em grande parte, a sua identidade profissional, como a relação e postura com a profissão, e afirmar a sua relação profissional com os colegas mais velhos e experientes. Ou seja, é neste momento transitório e na forma de como somos integrados pela comunidade escolar, que vai haver um maior impacto nas nossas carreiras. Em grande parte dos países da Europa, existe um programa de acompanhamento de iniciação e orientação nos estágios iniciais das carreiras, que auxilia os professores em início de carreira na sua inserção nas escolas. Por norma, neste programa, é selecionado um mentor, um professor já experiente que irá prestar apoios, a nível pessoal, social e profissional. Em Portugal, ao contrário do que sucede no resto da Europa, ainda não existe programa de Indução Profissional (Viseu & Barroso, 2020), o que, em minha opinião podia ser importante.

“O que fazemos com este conhecimento? Nada, ou quase nada. Contrariamente aos médicos, e a outros profissionais, os jovens professores são deixados à sua sorte nas escolas, com pouco ou nenhum apoio, lutando sozinhos pela “sobrevivência”. É preciso alterar este estado de coisas e construir políticas públicas de indução profissional. Os programas de residência docente, baseados numa analogia com a residência médica, são da maior importância”(Nóvoa & Vieira, 2017, p. 28)

A par de toda esta situação, qualquer docente que queira exercer a profissão em Portugal tem de passar pelo sistema de colocação nacional de professores. É um sistema centralizado, que visa facilitar o processo de contratação dos docentes para escolas. No entanto, é um sistema que gera descontentamento dos profissionais da educação, que nele concorrem todos os anos (Santos, 2015). O sistema de colocação divide-se em 2 subsistemas: o de colocação interno e o de colocação externo. No primeiro, cada professor, na plataforma da SIGHRE, tem de preencher um formulário, onde terá de se candidatar a uma área QZP (Quadro de Zona Pedagógica), selecionar um

determinado número de escolas seguido da sua preferência em relação às mesmas. As zonas QZP estão distribuídas por Portugal Continental, e são 10 no total. Através da designada mobilidade interna, é possível aos professores candidatarem-se a outras escolas, caso existam vagas no quadro das respetivas escolas. No sistema de colocação externo, existe a possibilidade de os professores se candidatarem a três tipos de escolas diferentes, todas elas com contrato de autonomia, estas são: as escolas de música ou escola de alunos com características especiais; as escolas TEIP (escolas inseridas em comunidades economicamente e socialmente desfavorecidas, onde existem maior taxas de abandono escolas, violência e insucesso escolar); e as escolas normais (com contrato de autonomia). Relativamente à candidatura, para as escolas normais (com contrato de autonomia) os professores, selecionam as instituições de preferência, seguido de uma ordem de prioridade, quem não ficar colocado é introduzido na bolsa de recrutamento. O mesmo acontece para os outros dois tipos de escola, neste caso se os professores não são colocados, devem recorrer à bolsa de contratação de escolas (Santos, 2015).

Em 1989 foi publicado o primeiro Estatuto da Carreira Docente, que desde então sofreu inúmeras alterações, muitas destas relativas ao aumento do número de pessoas a ingressar na profissão docente. A última alteração relativa ao ECD, que se refere à vida dos docentes que lecionam os anos das escolaridade obrigatória, foi no ano 2012 (Decreto-Lei n.º 41/2012, 2012). Este confere ao professor a possibilidade de evoluir a nível profissional, perante o cumprimento de certos parâmetros e requisitos. Uma das maiores evoluções, na área da docência, foi o aumento do nível de qualificação exigido para ingressar na carreira, onde há cerca de 30 anos atrás, os educadores de infância, professores de 1º ciclo, apenas necessitavam do bacharelato e os professores de 2.º, 3.º ciclo e ensino secundário, precisavam de uma licenciatura (5 anos). A partir de 2014, ficou legislado que o grau de mestre se tornou um requisito, para ser docente em todos os níveis de ensino (Decreto-Lei n.º 79/2014, 2014). Por outro lado, houve processos que sofreram alterações mínimas ou até nenhuma, como é o caso do modelo de centralização da colocação de professores, sendo que as únicas escolas que não são abrangidas por estas regras são aquelas com contrato de autonomia (como por exemplo os Conservatórios de Música). A permanência deste modelo é justificado pela administração central e pelo sindicato de professores, que argumentam garantir uma maior objetividade, rigor e um maior controlo durante o processo e que também permite transparência e igualdade da seleção e durante os processos de negociação (Morais, 2015).

O processo da avaliação dos docentes é um elemento regulador da progressão da carreira, que se encontra estipulado no ECD, e que sofreu um grande número de alterações, sendo que a última e a que se encontra em vigor, foi em 2012. Na década de 90, os únicos critérios que afetavam a carreira docente, era a contagem das horas de serviço, obtenção de créditos que resultavam de formações contínuas e a elaboração de um relatório de autoavaliação. Em 2007, entraram em regime novas normas de avaliação, houve a criação de estatutos -professor titular- e -professor-, sendo as classificações de avaliação diretamente afetadas pela avaliação externa da escola e de entre muitas outras normas de avaliação de desempenho, também era contemplada a observação das aulas. Porém, em 2010, tornaram a haver novas alterações, que vieram anular algumas das normas impostas anteriormente, como é o caso da designação do termo professor titular e o junção dos resultados escolares dos alunos com a avaliação de desempenho dos professores (Viseu & Barroso, 2020).

Em suma, “o ser professor” é algo muito complexo onde, a par do elemento pedagógico existem inúmeras características socioculturais e psicoafectivas que influenciam constantemente a prática do docente e requerem uma constante formação ativa, no exercício da sua atividade. Na sociedade que decorre, o professor entende também que está formar, para o futuro, as crianças de hoje e que vão ser os adultos de amanhã, e por esta razão as ações deste irão ter impacto direto nos mais diversos setores: saúde, economia, política, agricultura, docência, artes, tecnologias, entre demais aspetos.

Em jeito de conclusão, “ser professor” implica ser reflexivo e crítico, bem como suportar a sua prática na teoria e nos valores da sociedade, sempre procurando questionar as suas práticas, antes, durante e depois da ação, com o objetivo ao melhor desenvolvimento holístico dos alunos.

2.2 Ser Professor de Educação Musical

A profissão de professor de Educação Musical¹ (EM) é um binómio que requer o domínio de um conhecimento específico, neste caso a música, e a componente pedagógica, entre outros saberes da profissão. Consiste portanto em utilizar o conhecimento proveniente de ambas as partes tendo como finalidade a aprendizagem, na área da música e o do desenvolvimento o mais possível completo da pessoa. Escusado será dizer que se o docente não possuir a mesma qualidade em ambos os domínios, e se não fizer uma formação contínua ao longo da sua carreira, o mais certo é resultar num profissional menos informado para si próprio e para os alunos. Antes de desenvolver em pormenor o ensino generalizado da música, início primeiro a discussão sobre o termo Música. O termo em questão e, de uma maneira geral, pelo conhecimento popular é sempre associado ao termo som, ao ouvido, o órgão que capta as ondas sonoras, que se propagam pelo ar, e se traduz numa forma de expressão que é perceptível para o nosso cérebro. Mas em que consiste o som? De acordo com Henrique (2002), consiste na capacidade que o nosso ouvido tem, de captar as vibrações que se transmitem pelo ar (meio gasoso), líquidos e sólidos e de as transformar em sinais elétricos. Se as vibrações no ar estiverem compreendidas entre 16 e 20000 Hz (unidade que mede nº de ciclos por segundo) o nosso ouvido consegue interpretar essas ondas sonoras e atribuir-lhes um significado, fora desses valores, tornam-se inaudíveis, porque o nosso ouvido interno não tem essa capacidade de percepção.

A Música, enquanto forma de arte, na minha perspetiva, é uma estrutura organizada (propositadamente ou despropositadamente) destas ondas sonoras, em relação ao espaço e tempo, que tem um efeito considerável no nosso dia-à-dia, no nosso humor, bem-estar, na nossa vida, no nosso trabalho, que agrega pessoas, que aproxima populações e indivíduos, que tem uma existência milenária e que contribui para a identidade das comunidades (Castro, 2012). Segundo Sousa (2008), vários autores ao longo do tempo tem vindo a abordar o conceito música, mas até aos dias de hoje, devido à natureza subjetiva e aprazível, não é possível encaixá-la numa fórmula ou uma única conceção. No entanto entendo referir um dos conceitos expresso no Dicionário da Música, de Borba e Fernando Lopes da Graça,

“Arte de combinar os sons de modo a agradar ao ouvido para, pondo em acção a inteligência, falar aos sentimentos e comover a alma. Como ciência, a música aprecia os sons nas suas relações com a

¹ EM – sigla que denomina Educação Musical

melodia, o ritmo e a harmonia. Não auferindo do mundo sensível senão o material sonoro que prepara, modela e combina, a música é uma arte puramente espiritual e subjetiva. Conforme as modalidades ou modos de expressão de que dispõe, a música é, de harmonia com estas diferenciais características, profana, religiosa, erudita, popular, vocal, instrumental, homófona, polifônica, pura, descritiva, imitativa, mecânica, mensural, dramática, coral, sinfônica, teatral, etc.” (Borba e Lopes Graça, 1999, in Sousa, 2008 pág.68)

Segundo Stamou (2002), já na antiga Grécia era reconhecido o valor da música, bem como os efeitos que a mesma podia provocar nas pessoas que a contemplavam, praticavam, e também à importância dada a esta forma de expressão em relação a outras áreas de conhecimento. Mas quando nos referimos a música, temos de entender o seu significado na época em questão, e que implicava o conjunto de três competências: a poesia, a melodia e a dança. As junções desses três elementos conferiam o significado à palavra. Se apresentados em separado, perdiam o seu valor e podiam até ser considerados prejudiciais na construção dos valores e ideias. Segundo Barker (1984), a EM na visão de Platão, tinha uma enorme importância, de acordo com o que é expresso nos seus trabalhos preservados até hoje. Platão faz referência aos três primeiros anos da criança, como os mais importantes na sua vida - atualmente estágio sensório-motor e início do estágio pré-operatório – e defendiam também uma formação contínua ao longo da vida. Tanto Aristóteles, como Platão mantinham a opinião em relação a uma boa educação, que desenvolvesse a experimentação do prazer e da dor, através da música, pois seria possível incrementar uma atitude capaz de diferenciar o moral do imoral (Barker, 1984, in Stamou, 2002), o bem do mal.

De forma a compreendermos o panorama nacional, no que concerne a estas questões, devo referir que a primeira forma de ensino oficial da música em Portugal, surgiu no Conservatório Real em 1835, na cidade de Lisboa, com o objetivo de formar músicos profissionais. Só 43 anos mais tarde é que se implementou, no ensino primário, a primeira forma generalista da disciplina de música, designado de Canto Coral. Apesar da sua inserção, esta disciplina nunca foi considerada importante no currículo, talvez pela pouca formação dos docentes, que acabava por influenciar a motivação dos alunos (Mota, 2014). Em 1973, devido ao movimento internacional de educação pela arte, e da presença de vários embaixadores de pedagogos musicais, como Émile Jaques-Dalcrozz, Carl Orff, bastante influentes na EM, e aos esforços da Associação Portuguesa de Educação Musical e da Fundação Calouste Gulbenkian que realizaram formações, palestras e cursos, a disciplina Canto Coral sofreu uma grande alteração, na sua estrutura curricular, nas

aprendizagens essenciais e passou a designar-se de Educação Musical. Mais tarde, nomeadamente em 1986, criaram-se os primeiros cursos de formação de professores de EM nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos, conforme a lei n.º46/86 (Lei n.º 46/86, 1986). Esta situação abriu caminho para clarificar os objetivos e finalidades de uma EM que acompanhou as tendências e evoluções da época, bem como estabeleceu um estatuto do professor da disciplina de EM (Mota, 2014). Em 2001, com o documento, Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essências, conferiu-se à disciplina uma posição de igual importância ao lado de outras disciplinas do currículo no 2.º ciclo do ensino básico, e reconheceu a sua natureza e validade como contribuição para o conhecimento humano.

Boal-Palheiros e Hargreaves (2001), revelam num estudo efetuado, a um grupo alargado de crianças e jovens, portugueses e ingleses, a importância que a música apresenta no seu dia-a-dia, assim como a frequência com que a utilizam. O estudo foca-se na comparação, entre a música ouvida em casa e a música escutada na escola, e as razões para esta atividade. Os resultados obtidos em alíneas como - “Porque é que gostas de ouvir música?”, demonstram que as razões pelo qual os alunos escutam música pertencem a categorias do prazer, humor emocional e relações sociais. Segundo Saarikallio e Erkkilä (2007), as escolhas musicais não são conscientemente intencionais, são baseadas em necessidades específicas de humor, agem como um regulador que tanto pode contrariar um estado de espírito, como aumentar a intensidade de um sentimento. A música, na perspetiva de Frith (1981), é observada como um processo basilar na construção da identidade pessoal e social dos jovens, contendo uma função de etiqueta de identidade, que permite aos jovens organizarem-se em grupos que normalmente partilham as mesmas atitudes e valores, que são muitas vezes definidos e explícitos nas mensagens por de trás das músicas dos mais diversos géneros. Isto permite-nos compreender a importância que a música tem na vida dos nossos jovens, o poder social que esta exerce nas suas vidas e expõe as potencialidades de uma disciplina que, explora este conceito, faz a sua desconstrução estrutural como social, e que proporciona experiências e ambientes de trabalhos que não conseguem ser replicados em outras áreas.

Entendo pois que todas as razões e princípios associados à EM, que justificam a sua igualdade perante outras disciplinas no currículo, podem ser agregadas em duas categorias: em 1º lugar, intrínsecas, fundamentados no valor da música e na sua experiência única; em 2º lugar, extrínsecas,

pelas capacidades universais desenvolvidas durante as práticas musicais, nas transferências de aprendizagens (Plummeridge, 2001).

A EM, é uma disciplina que pertence ao conjunto das artes, que é uma característica comum a todas as culturas e indivíduos da nossa espécie, e que deve manter o seu estatuto de livre acesso a qualquer cidadão. A sua forma de expressão é o som, e todas as aprendizagens efetuadas deverão ter como referência experiências musicais, onde o fundamental deverá ser, colocar em prática um conceito, explorar, criar, construir e disfrutar a partir desse mesmo, e desenvolver-se progressivamente através de práticas com conteúdos mais complexos e ricos. A EM, tem uma natureza do todo, como já referi em outro momento e portanto, é importante compreendê-la, quando analisada em conjunto com os seus diversos elementos. Esta só tem valor e propósito, quando é conjugada numa atividade onde estão presentes os domínios: dos valores, das capacidades e dos conhecimentos; ou seja, quando um aluno numa atividade de grupo, executa um ritmo ou melodia, compreende a linguagem do ritmo executado e a importância do conjunto, valoriza a sua expressão musical assim com a dos seus colegas, enquanto disfruta da experiência musical. Saliento desta maneira que, a finalidade da EM consiste em desenvolver aptidões de expressão a diferentes níveis, o espírito crítico, a cidadania, a sensibilização par valorização do nosso património, segundo consta no Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo, Volume I e II, no site da direção geral da educação.

Apesar do grande esforço e das alterações que têm vindo a acontecer, no sentido da valorização desta disciplina, creio que foi e continua a ser, nos dias de hoje, desconsiderada pela sociedade, pela comunidade docente, e entidades governamentais. Por experiência própria e pelos relatos ouvidos ao longo da minha vida, especialmente na altura, em que decidi o percurso académico que iria percorrer, com destino, à EM no 2º Ciclo do Ensino Básico, foi possível perceber que a missão da disciplina de música tinha falhado para muitos com quem privei. Entre conversas com pessoas que frequentaram a escola na década de 80/90 e início do séc. XX, as experiências mais comuns foram: a prática excessiva de flauta de bisel, o solfejo, e a audição da música erudita. Percebi que havia uma enorme desmotivação pela falta de outras experiências a nível musical. Segundo Mota (1997), o facto de os instrumentos presentes nas salas de aulas pertencerem à categoria do instrumental Orff fez com que muitos professores que não possuíssem uma formação dentro da abordagem Orff não incrementassem o devido uso; também o diminuto acesso às tecnologias

musicais assim como a baixa variedade de instrumentos, resultou num repertório muito pobre e restrito. No currículo, são evidentes três grandes áreas a ser trabalhadas, como a criação e experimentação, a interpretação e comunicação, e apropriação e reflexão. Apesar disto, a composição sempre foi pouco trabalhada pelos professores, estes baseavam as suas aulas em exercícios de notação, leitura musical e execução de peças. Este fator contribuiu para a falta de motivação dos alunos (Mota, 1997 in Hargreaves & North, 2002). Dentro da comunidade escolar, muitas vezes o professor de música, sente que o seu trabalho não é valorizado pelos colegas, sendo que só ganha importância em alturas das épocas festivas. A sua formação é posta em causa assim como a importância da sua disciplina (XpressingMusic, 2016)

A formação de professores de EM, é um aspeto fulcral no quadro geral da disciplina de EM, é a componente que mais impacto apresenta no desenvolvimento musical das crianças e jovens. Ao longo dos anos, vários pedagogos como: Edwin Gordon, Edgar Williams, Zoltán Kodaly, Justine Ward, Maurice Martenot, Carl Orff, Jos Wuytack; desenvolveram métodos e princípios que fundamentam e orientam as práticas realizadas pelos professores de EM no mundo inteiro. Apesar de existirem várias pedagogias, de diferentes professores possuírem diversas idealizações dos métodos de ensino musical generalizado mais eficazes, todos acabam por convergir em alguns aspetos comuns. Ou seja, todos procuram assegurar um desenvolvimento mental, social, estético, humano e criativo dos discentes. O elevado número de correntes pedagógicas não obriga a que o docente tenha que escolher uma e basear-se somente na mesma, é possível recriar a nossa prática e princípios metodológicos conforme o conteúdo, contexto social e outros fatores influentes de acordo com a turma e as pessoas com as quais se trabalha. Estes métodos foram criados segundo os princípios e os contextos sociais, económicos e culturais da época e bem como as determinadas alturas em que os autores viviam.

Para terminar este ponto acrescento que se trata portanto, de propostas e não fórmulas fixas e inalteráveis, capazes de reproduzir sempre os mesmos resultados. É essencial que o professor reflita sobre as suas práticas aplicadas e possa reajustar, criticar, excluir e adotar com o propósito de potencializar a aprendizagem dos alunos. Não há uma turma igual, e nenhum saber é estático, estando sempre em contínua evolução, por isso é necessário que o professor, acompanhe de perto os progressos que ocorrem em diferentes áreas, nomeadamente, na indústria musical, de maneira a estar a par dos gostos estéticos e estilos mais ouvidos pelas faixas etárias dos jovens a seu cargo, que possua um domínio técnico e prático necessário para o ensino genérico da música, e que

complemente a o seu conhecimento musical com a componente pedagógica, para que possa responder sempre de uma forma eficaz aos diferentes cenários e desafios que se apresentam constantemente na sala de aula (Penna, 2011).

3. Caracterização do Contexto Educativo

A apresentação deste ponto compreende duas partes dentro do contexto meso: 1) a Instituição Escola, e, 2) as Salas de aulas. Devido às circunstâncias atípicas do ano letivo, com o aparecimento de uma pandemia, COVID-19, existiu a necessidade de uma interrupção das aulas e alteração das dinâmicas definidas. As restrições e condicionalismos afetaram tudo e todos, obrigando a um confinamento físico, e à reinvenção de estratégias de modo a proporcionar o Ensino à distância através de casa. Neste sentido inseri em cada um dos subcapítulos, Escola e Salas de Aulas, duas categorias, onde abordarei a contextualização do ensino por via normal (na escola) e o ensino à distância (pela internet). Para melhor contextualizar o ambiente e aspetos físicos em que se realizou a minha PES, trato primeiro, a Escola/Casa, que representa o nível macro do ensino: ensino via normal, expondo a organização da escola, ambientes, relações com docentes e funcionários da escola, assim como acessibilidade e disponibilidade para resolução de problemas; no que concerne ao ensino à distância: referir a plataforma utilizada e o funcionamento desta. Em segundo ponto, descrevo sobre as duas turmas, que me foram designadas a mim e ao meu par pedagógico de estágio: apresento também, o método de trabalho selecionado para realizar a PES, os dados demográficos, omitindo sempre as identidades, os comportamentos comuns mais exibidos, assim como as relações interpessoais entre colegas e identificação de grupos; em relação ao período em que decorreu o ensino à distância: descrevo os materiais à disposição de cada um dos alunos, abordo o espaço de ensino, analiso as interação dos alunos durante a classe, comportamento, e o aproveitamento.

3.1 Caracterização do Local de Ensino

O local de ensino da minha PES como foi referido anteriormente, realizou-se em 2 espaços com características bastante diferentes, irei caracterizar e contextualizar aspetos relevantes de cada um destes meios nos subcapítulos que se seguem.

3.1.1 Caracterização da Instituição Escola

A minha PES, durante as aulas presenciais, decorreu numa instituição escolar, situada na Região Norte de Portugal, no ano letivo 2019/20. A mesma iniciou a sua atividade no ano letivo de 1983/1984, como Escola Preparatória, apresentando uma oferta letiva apenas com os 5.º e 6.º anos. No ano letivo de 1991/1992 alargou a sua oferta letiva até ao 7.º ano. Em setembro de 1997, esta ganhou a designação de escola de 2.º e 3.º ciclo. No ano de 2003, a escola sofreu alterações estruturais que se mantêm até à data, e integrando um agrupamento de escolas. No ano letivo 2007/2008 passou a designar-se de EB 1.º, 2.º, 3.º.

A escola situa-se numa zona urbana bastante calma e serena. A sua localização e os seus acessos apresentam vias com pouco movimento automóvel e pedestre. As infraestruturas encontram-se em excelente estado, assim como o recinto escolar. É composta por 4 pavilhões, designados com as quatro primeiras letras do abecedário. Nas primeiras três estão distribuídas as 27 salas de aulas que comportam: quadros interativos, projetores, e aquecimento central; possui também um auditório, uma biblioteca, duas salas de informática, um laboratório, um refeitório, um bar, uma sala dos professores, e respetivas salas para a administração. O último pavilhão, está destinado para disciplina de Educação Física e outras atividades que requeiram espaço.

3.1.2 Caracterização da Sala de Aula (5.º e 6.º ano)

A sala onde realizei a PES, foi a mesma para o 5.º e 6.º ano, a sala n.º1 de música. Existem 2 salas no total, a n.º1 e a n.º2. A única diferença entre as duas salas é a respetiva área, a n.º 2 com uma dimensão menor. Creio ser um dado importante, pois o espaço é um fator que condiciona bastante o leque de atividades que podem ser executadas com as turmas. As duas partilham, uma sala de arrecadação, onde são guardados os instrumentos, que refiro mais adiante. Na sala n.º1, existem os seguintes equipamentos: 2 quadros de giz, um com linhas pautadas e outro liso, um quadro interativo, um computador com acesso à internet e ligação a um projetor; as mesas estão dispostas em forma de meia lua, tendo sido alteradas conforme as atividades. A arrecadação possui instrumentos de altura definida e indefinida, e segundo a classificação de Hornbostel e Sachs (Hornbostel & Sachs 1914 in Henrique, 2002b) podemos classificá-los em cinco categorias:

Idiofones - xilofones, metalofones, jogos de sinos, clavas, palmas, castanholas, shakers, pratos; Membranofones – timbalões, tamboris, tarola, bombo, congas, adufe; Aerofones – flauta de bisel; Cordofones – cavaquinhos, violas clássicas, guitarra acústica; Electrofones – teclado e guitarra elétrica. A maior parte dos instrumentos necessita de manutenção, pelo desgaste da sua utilização e condições climáticas. De forma a colmatar estas questões e, sempre que necessário, foram levados para a sala de aulas, instrumentos que o Departamento de Educação colocava à disposição para o efeito.

3.1.3 Caracterização do Ensino à distância

O ensino à distância, iniciou-se em meados de abril, foi possível graças à utilização de programas que permitem a partilha de vídeo e voz, mensagens e documentos em tempo real, como exemplo: o Zoom, a Microsoft Teams, o GoToMeeting, entre muitos outros. Estes dependem exclusivamente de dois fatores, a posse de um computador e acesso à internet. A instituição onde realizei a PES, escolheu a Microsoft Teams para dar continuidade às aulas. Este procedimento possibilitou o contacto semanal com os meus alunos, o professor cooperante e o par pedagógico, através das suas respetivas casas, espaço de confinamento ao qual fomos obrigados a estar. Neste sentido, foi possível reestabelecer a minha prática, e dar continuidade aos últimos conteúdos lecionados e programados. No entanto, devo referir que, devido a fatores de recursos materiais e humanos, nem sempre foi possível utilizar máximo as potencialidades da plataforma, e fazer chegar a todos um ensino com a mesma qualidade. As diferenças na velocidade de internet, causam o efeito *lag*², que basicamente faz com que determinadas pessoas recebam as informações com algum atraso em relação a outras. Esta situação de acordo com a minha perceção, foi causada por diferentes fatores como: a localização da habitação de alguns alunos, situadas em zonas rurais sendo por vezes o acesso à internet inoperacional; ou então pela impossibilidade económica dos pais de garantirem uma melhor conexão à internet. Também a questão do *hardware*³ e a diferença da qualidade de computadores entre os alunos, ou até, alunos sem computador (problema que não tivemos). Pode não ser claro, mas computadores com diferentes câmaras, microfones e outros

² O termo lag é utilizado para descrever uma resposta lenta de um computador. A causa para este pode ser: 1) uma lenta conexão à internet; 2) um computador lento. Termo usado maioritariamente por pessoas que jogam videojogos online.

³ Hardware refere-se aos componentes que pertencem a um computador, podendo ser internos ou externos.

aspectos, proporcionam experiências muito diferentes da mesma aula, e a disparidade é ainda mais acentuada no que concerne a aspectos da área da música.

Há ainda que referir que toda esta situação de pandemia e ensino à distância, influenciou nas atividades mais práticas da EM, já que os alunos não possuem em casa, determinadas ferramentas, como por exemplo – instrumentos musicais. É verdade que no contexto dos alunos com os quais trabalhei, há os que têm instrumentos em casa, mas esses são uma minoria. As planificações e atividades que elaborei durante as aulas presenciais basearam-se muitas vezes na utilização de ferramentas que nos são intrínsecas, como a voz, a percussão corporal; estas eram realizadas em grande grupo, com a formação de círculos musicais. Este ponto referido foi impossível de replicar nas aulas-online, porque as plataformas não foram contruídas para se realizar atividades musicais ativas. Apenas faço referência a estes aspectos, para evidenciar o importante papel que a escola física, com paredes e tetos, tem, para, por um lado ocultar, deixar menos evidente, as diferenças económico-sociais; e por outro lado garantir uma educação que chegue a todos, uma aprendizagem com base na participação e cooperação e proporcionar ambientes interativos de partilha de cultura, e estabelecem os seus valores da nossa sociedade.

3.2 Caracterização das turmas

A primeira fase da minha PES serviu o propósito de orientar, organizar e estabelecer metas para o longo ano letivo. Em sintonia com um par pedagógico foram ministradas as atividades letivas em duas turmas, uma de 5.º e 6.º ano. Como a disciplina de EM tem uma carga horária de 90 minutos por semana, dois blocos de 45 minutos juntos, cada um assumiria a responsabilidade de uma turma de 5.º ou 6.º ano e na semana seguinte efetuaríamos a troca de turma, alternando de sete em sete dias. Porém este modelo necessitava de uma coordenação, de um trabalho refletivo, de um acordo/entendimento entre mim e o meu parceiro de estágio que permitisse dar continuidade e uma lógica de trabalho consistente. Durante as três semanas de observação, que antecedem o início da responsabilização de cada turma, foi discutido entre mim e o meu par pedagógico e chegámos à conclusão que possuíamos ideias, métodos diferentes do que queríamos aplicar e da melhor maneira de as concretizar. Por esta razão levámos o assunto a alguns professores do Politécnico, inclusive a nossa Orientadora, onde nos foi aconselhado a procedermos a uma divisão do ano letivo

em dois blocos, em que cada um lecionasse metade do ano e que trocássemos de turmas ao atingir essa metade. Desta forma existiu uma sequência das atividades, bem como um maior período de tempo com atividades para os alunos, de forma continuada.

3.2.1 A turma de 5.º Ano (aulas presenciais)

A turma de 5.º ano, é composta por 21 alunos, 15 do sexo feminino e 6 do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os 10 e 12 anos.

Idades	Masculino	Feminino
10	6	12
11	0	2
12	0	1

Tabela 1 Relação Idade/Gênero

A turma em análise apresenta tinha características homogêneas ao nível do aproveitamento e participação. Existem apenas duas alunas retidas, e enquadradas nas Necessidades Educativas Especiais (NEE). Ambas apresentavam as mesmas características: alguma dificuldade em se expressar publicamente, e sempre que o faziam era de uma forma tímida num volume baixo; pouca participação em grupo e por vontade própria, sendo necessária uma enorme persuasão para executassem atividades práticas; pouco convívio entre os colegas, preferindo o isolamento.

Durante o período de observação, além de constatar estas e outras situações percebi que a turma tinha bases musicais bastante boas. Em relação ao comportamento, a mesma mostrava sinais de um bom comportamento no geral, não sendo necessário intervenções a este nível. Havia conversas paralelas como é natural, mas eram momentos curtos e que não perturbavam o bom funcionamento da aula. A experiência do tempo de observação permitiu que pudesse refletir sobre os processos de ensino, de maneira a colmatar algumas necessidades dos alunos, muito em particular aquelas que não estavam tão motivados e careciam de uma maior integração na turma. Deste modo, procurei “reconstruir” dinâmicas diferenciadas e criar abordagens mais práticas, em que eles próprios fizessem a construção do seu conhecimento.

3.2.2 Turma de 6.º ano

A turma de 6.º ano, é composta por 20 alunos, sendo 15 do sexo feminino e 5 do sexo masculino. As idades estão compreendidas entre os 11 e 13 anos.

Idades	Masculino	Feminino
11	4	11
12	2	2
13	0	2

Tabela 2 Relação Idade/Género

A mesma, contém uma grande variedade de alunos com modos de atuação e maturação diferentes, de acordo com informações da escola e da minha observação. No entanto é uma turma com mais predisposição para a conversa, o que perturbou em alguns momentos, mas por outro lado também foi positivo, porque em várias circunstâncias de discussão de tarefas, interação de grupos, havia mais trocas de ideias e sugestões. A turma comporta duas alunas com NEE, sendo as suas dificuldades a nível cognitivo e défice de atenção, e existe ainda um elemento, uma rapariga, com uma orientação religiosa diferentes dos restantes, uma testemunha de jeová, que acabou por ser um pouco desafiante pois tivemos de alterar algumas atividades para respeitar a crença da aluna, e proporcionar um ensino igual para todos. A situação pandémica, aludida anteriormente permitiu o meu contacto e ação com a turma, de forma presencial durante três semanas (efetivamente três aulas), sendo o restante tempo ministrado através de plataformas digitais já mencionadas.

3.2.3 As turmas de 5.º e 6º ano (aulas online)

Viver situações novas e ainda por cima adversas, implica um desfasamento da realidade e altera as rotinas. O clima de confinamento em casa e portanto, fora da escola, obrigou à criação e reconfiguração de um “ser professor” à distância. Neste tipo de ambiente, é difícil avaliar ou mesmo caracterizar a turma com exatidão, devido a muitos fatores. Pelo que pude observar, durante o período que lecionei à distância, os alunos mais contidos, mais calados, ao estarem por de trás de uma câmara, tiveram uma tendência para se afastar mais do laço pedagógico professor-

aluno. Uma das necessidades para quando se está à frente de uma turma nestas circunstâncias, onde existe um grande número de pessoas online, é o facto de, quando alguém está a comunicar, os restantes participantes devem desligar os microfones, para não produzirem ruído. Desta forma quem tiver a palavra não é interrompido, mas, não sabemos até que ponto está o aluno a prestar atenção, se está a assistir à aula, ou está entretido com outra tarefa. Contrariamente ao que ambicionava para as minhas aulas online, fui obrigado a utilizar um método transmissivo, para ensinar certos conteúdos, talvez por falta de criatividade da minha parte, ou falta de experiência neste género de situações. Na minha opinião, a ausência física entre o professor e aluno, torna difícil recriar o ambiente musical desenvolvido em contexto de sala de aula, onde existe afeto, contacto, troca de discurso, prática em conjunto, música em conjunto, cantar em conjunto, trabalho musical de pares. Entendo que a situação pandémica causou alterações profundas no nosso quotidiano, o facto é que estar em aula presencialmente é algo insubstituível. O recurso aos meios técnicos que permitiram continuar a atividade letiva, foram importantes e provavelmente, em muitas situações apresentam um papel importante e que irá redimensionar o ensino e a forma de ser professor.

“Se é imperativo da Educação e da Cultura a utilização de meios técnicos, como o computador, na escola, também é fundamental conhecê-los e utilizá-los em contextos que reproduzam os circuitos e as finalidades sociais para que foram criados. Os educandos poderão então definir-lhes o sentido social, os processos de produção que servem e a «inteligência» que acrescentam ao viver quotidiano. Só desmistificando os instrumentos os instrumentos e os objetos que o mercado fantasia, poderemos ir mais longe na sua apropriação e no desenvolvimento humano que eles propiciam.”(Niza, 1989, pp.104)

4. Desenvolvimento e Avaliação da Aprendizagem Profissional

Este capítulo é uma síntese da minha Prática Supervisionada no 2.º ciclo do ensino básico e de todos elementos que contribuíram e influenciaram a mesma. Deste modo decidi dividir o presente capítulo em 5 pontos: em primeiro, no ponto 4.1. apresento a temática sobre as pedagogias musicais influentes, onde refiro as abordagens pedagógicas musicais que apliquei no meu estágio, e que representam aquelas com as quais mais me identifico numa perspetiva de filosofia musical, e que priorizam a criação e a experimentação. Revejo-me ainda nestas correntes porque implicam trabalhar e desenvolver o nosso corpo enquanto extensão dos instrumentos musicais, permitindo criar ambientes musicais ricos e dinâmicos em sala de aula, contribuindo para a estimulação ser social e espiritual; no ponto 4.2., “Uma Prática Baseada Na Vivência, No Canto e no Crescimento Global da Criança”, justifico e explico o título do presente relatório com o que apliquei na prática durante as aulas e todo o processo educativo. Ou seja, desde a forma de como interagi com os alunos enquanto professor e também na maneira como desenvolvi todo o trabalho realizado em aula; no ponto 4.3., “Investigação-Ação, ferramenta pedagógica”, faço referência a este processo cíclico de planificação, ação, observação e análise, que permite aos professores o desenvolvimento e melhoria das suas práticas, com base numa auto interrogação e reflexão constante Desta maneira este processo possibilita avaliar os efeitos das ações perante diversos contextos, alterar formas de intervenção conforme as análises das minhas observações, e também ganhar conhecimento relativamente a métodos, abordagens e atividades mais eficazes e melhores formas de interpelar certas situações e de lidar com diferentes situações; no 4.4. e 4.5., “Descrição e reflexão sobre a prática exercida no 5.º ano” e “Descrição e reflexão sobre a prática exercida no 6.º ano” compreende a narrativa de um conjunto de atividades exercidas em sala de aula, onde descrevo detalhadamente a ação e o processo, bem como a análise e observação de cada atividade que comporta os momentos produtivos ou contraprodutivos e procuro fazer uma reflexão sobre os mesmos.

4.1 Pedagogias Musicais Influentes Na Prática Supervisionada

O campo teórico que fundamenta as práticas musicais e que ao longo dos tempos tem vindo a fortalecer e justificar a presença de uma Educação Musical no currículo escolar deve-se ao trabalho e esforço de inúmeros pedagogos, que dedicaram parte do seu tempo a elaborar abordagens e tecer as práticas que hoje conduzem a ação dos professores de Educação Musical. Os pedagogos que mais contribuíram para a Educação Musical foram: Edgar williams, com a Pedagogia de Willems, Zoltan Kodaly, com a Linguagem Musical Materna, Émile Jaques-Dalcroze e a Rítmica, e Carl Orff, com a Orff Schulwerk, John Paynter e Edwin Gordon, com a Teoria da Aprendizagem Musical. Percebo e entendo a sua importância e contributo fundamental para o desenvolvimento da disciplina de Educação Musical e pela valorização que as mesmas conseguiram fomentar no ensino da música. Mesmo apresentados diferentes aspetos técnicos, métodos e características, os autores que as desenvolveram, apresentam em comum distintos aspetos basilares salientados por Cunha (2005) e aqui explano:

- A teoria é sempre apresentada depois da prática.
- Partir da cultura musical dos jovens e sons que os mesmos gostam e traduzir essa informação musical em conteúdo musical programado.
- Espaço e abertura para um conceito muito maior do que a própria música, dando valor à linguagem e ao movimento/dança.
- Referência aos aspetos emocionais que a música pode provocar, os momentos lúdicos e o prazer enquanto fatores fundamentais que contribuem para o desenvolvimento integral dos discentes.
- Todas as pessoas têm direito a uma educação musical independentemente da sua religião, idade, das suas dificuldades cognitivas, sendo que a música deve ser para todos e de todos.
- Manifesta ênfase à criação/exploração musical, e o valor assim como a riqueza reside no processo e não no produto final obtido.

Em suma, as abordagens que consubstanciaram a componente prática da minha ação com os alunos, assentou nas conceções teóricas de “Orff-Schulwerk” de Carl Orff, e nos princípios de educação musical de John Paynter. Nas páginas seguintes é feita uma contextualização histórica, são apresentados os princípios pedagógicos de cada uma das abordagens designadas anteriormente e faço uma correlação entre a minha prática e estas abordagens.

4.1.1 John Paynter

John Paynter nasceu a 1931 e faleceu em 2010. Dedicou a sua vida à composição musical e ao desenvolvimento de práticas em educação musical. Na sua visão, Paynter priorizava a composição e a escuta criativa como principais domínios da Educação Musical, que potencializam o indivíduo criador. Influenciado por os ideais educativos característicos do séc. XX, a liberdade, a exploração e a individualidade, construiu o seu pensamento defendendo uma educação integral musical para todos e de todos (Paynter, 1997). Partindo da música Contemporânea da época, a sua ideologia consistia na exploração da música eletrónica, pesquisa de novos sons e sons do cotidiano. Paynter não desenvolveu um método, nem define uma abordagem, apenas defende e partilha as suas práticas em forma de projeto, que são sempre definidas pelo meio, contexto social e cultural, por esta mesma razão, o autor refere que as suas práticas não devem ser replicadas pois são específicas de um contexto e turma específicos, fora deste perdem o seu efeito pedagógico (Paynter, 2012).

As suas práticas e aulas vêm descritas e explicadas, ao longo de 3 livros: *Sound and Silence*, *Sound and Structure*, *Thinking and Making*. Na perspetiva de John Paynter, todos os seres humanos possuem aptidão musical, isto é evidente em muito aspetos do nosso dia à dia, quem têm como base, perceção rítmica e motora e também capacidade auditiva para distinguir diferentes padrões. Dito isto, o valor da música no ensino fundamental, só é justificado, se as aprendizagens chegarem a todos os alunos, e, não só aqueles que possuem um melhor potencial musical (Finney, 2011). Este potencial musical só se pode manifestar e ser explorado ao criar música, a composição. Sem desprezar os domínios da interpretação e da apropriação, o autor refere as aprendizagens feitas por inúmeros músicos das mais variadas culturas e contextos, que não tiveram uma educação musical além do básico, ou até nenhuma, mas que através da experimentação e criação foram construindo o seu conhecimento musical, partindo de níveis de complexidade básico até níveis que os satisfizesse (Finney, 2011).

Criou-se o hábito de pensar que as músicas são para ser escutadas assim como as pinturas criam-se para serem observadas, mas na verdade a grande essência das produções artísticas reside naquilo que nós seres humanos fazemos, ou seja, é o ato de fazer que justifica a arte. A prática de um instrumento musical desenvolve a capacidade que temos de perceber as características holísticas da música, na compreensão dos pequenos elementos que a constituem, a sua importância e harmonia existente entre eles (Paynter, 2012). As práticas musicais em conjunto proporcionam experiências e ambientes que poucas artes reproduzem, isto devido à característica social da

música. O processo de criação musical desenvolve um vocabulário característico musical que é útil e necessário para: o ensino da música; criar consciência musical que desenvolve e auxilia na obtenção de uma técnica superior; desenvolver a capacidade de interpretação (Paynter, 1997). Durante o processo de aprendizagem das crianças, é referido que é possível, como em qualquer outra disciplina, saltar níveis de aprendizagem. É preciso ter cuidado com o problema da simplificação de conteúdos, que na verdade são muito mais complexos do que aparentam, o que poderá posteriormente causar problemas e gerar confusão nos alunos quando conciliada com outras matérias. Um exemplo disto em Educação Musical, é quando utilizamos músicas do dia-à-dia dos alunos, músicas que possuem elementos musicais com alguma complexidade, e que devem ser trabalhados com cuidado em aula (Paynter, 1997).

Principalmente as crianças mais jovens, são bastante influenciadas pela música, manifestando alegria, movimentando-se ao ritmo da música e interagindo socialmente através desta. A questão que Paynter coloca é: porque é que quando chegamos às salas de música o mesmo não se repete? A música é uma arte social, que desenvolve competências que contribuem para o desenvolvimento geral das crianças.

4.1.2 Orff-Schulwerk

Carl Orff foi um dos pioneiros das ideias pedagógicas mais marcantes do Séc. XX para a Educação Musical, a sua abordagem desenvolvida com Gunild Keetman, Orff-Schulwerk⁴, teve tanta importância no desenvolvimento histórico do Ensino da música como as pedagogias desenvolvidas por Zoltán Kodaly e Émile Jaques-Dalcroze. Nascido a 1895, em Munique, dentro de uma família de classe média/alta, Carl Orff, contactou desde muito cedo com a música, ambos os seus pais eram músicos profissionais assim como o resto dos familiares, o que serviu de grande influência na escolha dos seus estudos (Cunha et al., 2015). Começou a praticar piano aos 5 anos de idade, assim como órgão e violoncelo. Desde pequeno sempre preferiu a exploração e improvisação como método de aprendizagem musical. Com o passar dos anos despertou interesse pela história, a beleza da natureza, e as artes teatrais. As suas primeiras criações tinham características teatrais e musicais influenciadas pelo movimento da época, o expressionismo, que trabalhava estes dois

⁴ OS – Sigla que denominará Orff-Schulwerk

elementos: o movimento/dança e a música. O seu método de composição partia sempre do ritmo, adicionando posteriormente a melodia e a harmonia, com o objetivo de criar algo que facilmente estabelecesse uma ligação ao ouvinte, que despertasse a curiosidade e levasse as pessoas a sentir e a marcar o ritmo instintivamente, “Assim, tudo o que poderia retardar a percepção estética imediata (por exemplo, o desenvolvimento harmónico, a elaboração contrapontística, a construção de formas complexas) era deliberadamente excluído das suas obras.” (Cunha et al., 2015). Foi a partir desses princípios que Orff utilizava para compor, que começou por surgir a OS. Em 1923, Carl Orff, conheceu Dorothee Günther, artista plástica e professora de dança. Os dois conheciam o benefício que o ensino das duas formas de arte em conjunto podia ter. O complemento de uma com a outra só enriqueceria o aluno, e facilitaria a aprendizagem. Nasceu então a escola de Günther-Schule, em 1924, dedicada ao ensino da ginástica e dança rítmico-expressiva (Bona, 2011). Orff assumiu o cargo de diretor da escola, e aproveitou esta época para trabalhar e consolidar a abordagem OS, que diferia totalmente das pedagogias transmissivas. Uma das alunas da escola foi Gunild Keetman, já formada em música procurava um sítio que partilhasse as mesmas ideias e ambições e na escola Günther-Schule encontrou tudo isso. Esta última, teve um enorme papel no crescimento, reconhecimento, e na construção da abordagem OS. Contribuiu com a prestação de aulas, desenvolveu técnicas instrumentais e escreveu todas as peças do primeiro livro OS. Em 1961, fundou-se o centro de informação OS, que abriu atividade com um curso de verão para professores, dado pelo Orff e Keetman. Neste curso estiveram presentes pessoas do Canadá, Portugal, Alemanha, Argentina, Áustria, Austrália, Suécia, Grã-Bretanha, Nova-Zelândia, e Grécia, dando os primeiros passos na internacionalização da abordagem. Em Portugal, a abordagem OS chegou através de uma discípula de Orff, Maria de Lourdes Martins, que ingressara nos cursos anteriormente falados na Alemanha. Quem também teve um papel importante nesta difusão foi a fundação Calouste Goulbeikain, que disponibilizou as ferramentas e os materiais, para Maria de Lourdes puder dar continuidade ao trabalho de Carl Orff e Gunild Keetman em Portugal (Cunha, 2015).

Os princípios desta abordagem partem da liberdade e vivência musical dos participantes. O seu trabalho potencia o desenvolvimento da vertente estética, humanística e artística, na base que todos os momentos, estimulam a criatividade, a imaginação, estabelecem disciplina, fortalecem o convívio e o trabalho em grupo (Bischoff, 2009), e “(...) criança como ser dotado de características próprias(...)” (Cunha et al., 2015, p. 13). Esta prática pedagógica tem como base a conciliação de

3 domínios: a música, o movimento e a linguagem/palavra; é a partir desta ideia, desta conciliação, que as atividades e ações pedagógicas são desenvolvidas, procurando sempre fortalecer a natureza da abordagem OS. O movimento é traduzido através da dança, elemento rítmico-expressivo, que permite ao executante exprimir aquilo que a música desperta nele de uma forma livre ou com base na pulsação e ritmos presentes. A linguagem possui igualmente características rítmico-expressivas, permite-nos comunicar de forma objetiva e subjetiva, cantar um poema, expressar uma ideia, dizer uma onomatopeia; esta atua no plano temporal, toda ela é organizada em padrões rítmicos. A música em si é uma linguagem com significado metafórico, a sua natureza parte do ritmo e de outras características musicais, mas é no aspeto rítmico que encontramos semelhanças entre estes domínios, o que Carl Orff fez foi criar uma pedagogia que potencializasse o crescimento holístico da criança, ao valorizar o trabalho do movimento e da linguagem/palavra na educação musical (Cunha et al., 2015) .

A palavra/linguagem é tão importante nesta pedagogia porque a voz é considerada como o instrumento principal de qualquer ser humano, é desde o momento em que aprendemos a dizer as primeiras palavras que começamos a desenvolver este instrumento, e sem nos aperceber-mos ao longo desta aprendizagem, estamos também a desenvolver qualidade rítmica da nossa voz. Ora na pedagogia OS, o processo consiste em utilizar estas estruturas rítmicas inseridas em frases, poemas, rimas, lengalengas, onomatopeias para desenvolver a compreensão de conceitos melódicos, tímbricos e rítmicos (Shamrock, 1997). Não existe nenhum outro instrumento que nos seja tão natural e facilite tanto este processo de aprendizagem. A língua materna também possui um enorme papel nesta abordagem, a sua individualidade tradicional, e o facto de se trabalhar uma língua já desenvolvida, dá a possibilidade de aproveitar toda riqueza cultural de um idioma, a sua literacia e saber popular (Cunha et al., 2015).

Movimento e dança, como já foi referido anteriormente, estão intrinsecamente ligados ao ritmo e à expressão, utilizando o corpo como ferramenta, conseguimos produzir e marcar um ritmo, e expressar estados de espírito. A utilização do corpo aparece e surge de uma forma progressiva, do mais simples para o mais complexo, no bater palmas, estalar dedos, bater os pés, e em combinações destes com alternâncias tímbricas. É importante também que o aluno descubra e explore a sonoridade do seu instrumento. Toda a execução musical, com exceção da música eletrónica, parte do movimento, é este que controla a sua velocidade, a intensidade e fluidez. Mas o mesmo acontece se revertermos os polos, a música também influencia várias características do movimento/dança.

Os jogos musicais também desempenham um grande papel, ao trabalhar de forma interativa estas múltiplas competências em ambientes afetivos.

A Música Elementar, é termo que define um conceito humanista que tem como base elementos básicos, primordiais e naturais, ou seja, é uma prática que retorna aos princípios das tradições musicais mais antigas da nossa espécie, que utilizava como único recurso o corpo humano (Bona, 2011). Contendo o movimento/dança e a palavra, só se atribui a designação de música elementar através da participação no processo musical, que tem um carácter único, universal e intemporal que alimenta o nosso espírito. A sua simplicidade natural aproxima os participantes num clima de interação, trocas de ideias e de emoções, onde cada indivíduo apresenta e contribui com as suas características únicas, que pertencem só a ele, e que o tornam insubstituível (Cunha et al., 2015).

4.2 Uma Prática Baseada na Vivência, no Canto e no Crescimento Global da Criança

Escolhi o Título “Uma Prática Baseada na Vivência, no Canto e no Crescimento Global da Criança”, como tema do relatório, por diferentes razões: dado que antes e durante a minha prática supervisionada sempre defendi as minhas ideias e princípios pedagógicos com a abordagem Orff-Schulwerk, talvez por influência de alguns professores do Instituto Politécnico que induziram a estas correntes, e também pelas várias leituras e pesquisa de diferentes abordagens pedagógicas relativas à educação musical, onde a minha inclinação e gosto sempre caiu sobre a OS.

Mas a verdade é que, enquanto autodidata, durante o meu processo inicial de aprendizagem musical, sempre fui incentivado e motivado pelo gosto que eu sinto pela música. A sensação de conquista e desenvolvimento que me satisfaziam sempre que eu ultrapassava um nível de dificuldade a que eu me propunha a conquistar, foi também um fator decisivo na minha aprendizagem. O gosto e este aspeto de concretização referidos, estão compreendidos numa base de princípios que hoje sei ser cruciais numa aula de Educação Musical, que são: aproveitar a cultura dos jovens, aquilo que eles gostam musicalmente, e ter isso como ponto de partida para todas as aprendizagens; despertar-lhes o gosto pelo fazer/criar música; pelo experienciar a música em conjunto, que lhes dá um propósito e uma satisfação por estarem todos envolvidos e a divertirem-se. Houve dois pontos na vida que definiram a minha aprendizagem musical, o primeiro foi a pessoa que me influenciou e mostrou um pouco do mundo da música através da guitarra, que me deixou maravilhado e me fez adquirir uma. O segundo foi quando encontrei um grupo de amigos com quem partilhava os mesmos gostos musicais. Trocávamos ideias e opiniões acerca de composições nossas. Foram esses dois momentos que mais impacto tiveram na escolha da minha vida profissional, não a parte pedagógica, mas a parte musical. Com isto quero dizer que a educação musical que eu recebi, não surtiu efeito nenhum na pessoa que sou hoje em dia, e se há uma disciplina em que a missão é a de apresentar a Música, dar uma oportunidade de praticar música a quem nunca tenha tido oportunidade é a Educação Musical Genérica. Foi então que através do conhecimento da OS e dos seus princípios que desenvolvi o meu tema e baseei as minhas aulas e atividades.

4.3 O professor investigador: papel na ação educativa

A Investigação-Ação⁵ é uma metodologia que se aplica nas Ciências Sociais com vista à melhoria de uma prática ou como contributo com resultados para uma investigação específica. Surgiu quando as universidades abriram portas à formação profissional e verificou-se que esta carecia de conhecimento prático. Chegou-se então à conclusão que apesar das práticas poderem ser descritas ou teorizadas, estas não possuíam o valor prático, e não contribuíam para o conhecimento profissional prático (Oliveira-Formosinho, 2008). Como refere Oliveira-Formosinho: "O conhecimento profissional prático é construído em contextos culturais, sociais e educacionais específicos, tem características coletivas que cada profissional experiencia na sua história de vida." (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 30).

O facto de um educador poder assumir o duplo papel de professor e investigador, leva muitos académicos a não reconhecer como fonte fiável de produção de conhecimento a IA, isto, por ser um processo subjetivo, qualitativo, não generalista. Santos (1989) apresenta-nos a dicotomia das ciências, onde em primeiro refere as ciências modernas, que seguem a racionalidade cognitivo-instrumentista, e em segundo as ciências pós-modernas, a racionalidade moral-prática e racionalidade estético-expressiva.

Ao contrário da ciência moderna onde há uma barreira entre o investigador e o objeto de investigação para manter a transparência dos resultados, na IA, o professor é sujeito da sua investigação, ou seja, a sua cultura, personalidade, valores e crenças são parte importante dos resultados obtidos, e "a ciência pós-moderna deve dialogar com outras formas de conhecimento, designadamente o senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações, damos sentido à nossa vida" (Oliveira-Formosinho, 2008, p. 35). O professor para proceder à IA parte-se do pressuposto que é um profissional competente e qualificado para colocar questões e para pôr em causa a sua prática. Este irá então definir metas e objetivos, estabelecer, criar metodologias e estratégias com o fim de melhorar a aprendizagem dos alunos. Ao iniciar este processo o professor deixa de ser objeto de investigação dos académicos, das instituições de ensino superior, e passa a ser um sujeito na sua própria investigação. Se este processo for realizado de forma cooperada, como incentivam a maiorias das correntes, o professor passa de sujeito a participante, numa investigação por outro colega, mas não deixa de participar na

⁵ IA – Sigla que denomina Investigação-Ação

avaliação dos resultados e da sua ação, pois o assumir a avaliação interna de todo o processo, do seu impacto e dos resultados é uma parte fundamental da IA (Coutinho et al., 2009). Nas escolas e centros escolares tem vindo a aparecer um movimento que designa os grupos profissionais e escolas como comunidades de aprendizagem. Isto porque as escolas entendem-se como sistemas interativos que aprendem, recorrendo a processos de IA, que analisam, documentam e transcrevem as informações obtidas através desses processos em aprendizagem organizacional. Esta aprendizagem organizacional concebe assim uma comunidade de prática que serve o propósito do desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Segundo Oliveira-Formosinho (2008), a IA tem uma natureza bastante complexa onde é possível salientar três características que resultam da sua aplicação: a formação, que forma o professor e os colaboradores através do conhecimento resultante das mudanças impostas em contexto educativo que resulta numa aprendizagem reflexiva, colaborativa, e contextual; informativa, ao transmitir o conhecimento produzido sobre a realidade em transformação; transformativa, enquanto sustenta mudanças dos hábitos e procedimentos durante uma participação significativa, objetiva e clara.

Segundo Coutinho (et al., 2009), a IA, pode ser aplicada em vários contextos, sobre diferentes circunstâncias, por diferentes personalidades, daí ela pode ser organizada em 3 modalidades: a técnica, a prática e a crítica.

Modalidade Técnica: Realiza-se quando um investigador externo, propõe uma alteração ou defini um objetivo num meio, de modo a obter resultados pré-definidos de uma outra investigação. O professor sujeito da investigação apenas aplica a estratégia determinada pelo cooperante externo. O objetivo da investigação técnica é corroborar resultados extraídos de outras investigações-ações.

Modalidade Prática: Nesta modalidade, o professor apresenta um papel mais ativo e autónomo em relação ao processo geral da IA. O professor, defini o problema em questão, planeia, constrói uma estratégia e avalia os resultados extraídos. O investigador cooperante tem o papel de assistir ao tutti do processo, assim como as etapas pelo qual é constituído, e ajudar o professor nas observações e reflexões.

Modalidade Emancipadora: Tem como finalidade proporcionar uma melhoria na ação, mas ao contrário das modalidades anteriores esta executa a sua investigação num plano muito maior, na transformação do sistema, que como resultado irá facilitar a implementação de outras medidas em planos de ação mais direcionados e concretos.

Modelo de Investigação-Ação

No modelo de Kurt Lewin, a IA baseia-se numa ideia que é criada em resposta a um problema ou um tema. A partir da análise e exploração dos factos é construída uma linha de ação que tem em conta os fatores contextuais e uma previsão dos resultados. Após a sua aplicação são verificados os resultados, seguidos de uma avaliação, o processo volta a repetir-se, desta vez com base nos dados obtidos durante o primeiro ciclo. Este processo é composto por três fases essenciais: a planificação, a ação e a avaliação da ação (Castro, 2012).

O modelo que apliquei durante a minha prática foi o de Stephen Kemmis, que se baseia e resulta de um aperfeiçoamento do anterior proposto por Lewin. Este foi desenvolvido com a intenção de ser utilizado em contextos educativos e as diferenças que apresenta são duas novas fases adicionadas ao ciclo: a observação da ação e a sua respetiva contextualização; e a reflexão dos resultados que permite dar continuidade à investigação através do início de um novo ciclo.

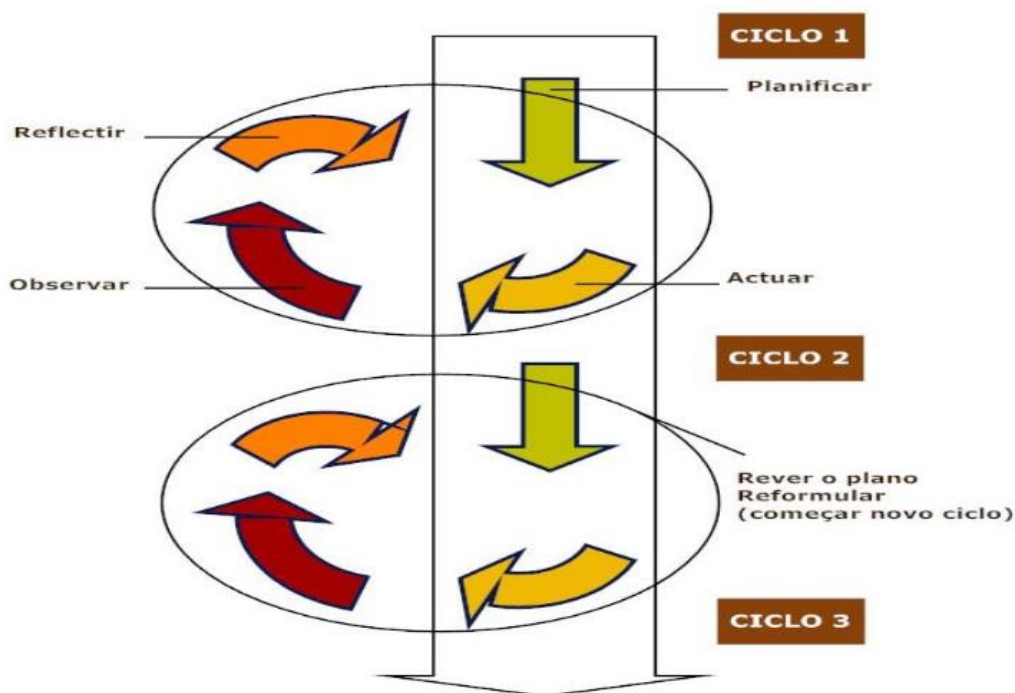


Figura 1 - Representação esquemática das fases da avaliação-ação (Coutinho et al., 2009. p. 366)

4.4 Descrição e Reflexão sobre a prática exercida no 5.º ano.

4.4.1 Projeto Musical

Iniciei este projeto musical no dia 18 de novembro de 2019. O objetivo consistiu em criar e trabalhar uma peça musical com os alunos, de forma a posteriormente ser apresentada publicamente numa das atividades programadas, festa natalícia, anualmente organizada pela instituição escolar. Este foi dividido ao longo de quatro aulas⁶, onde os conteúdos desenvolvidos e trabalhados, presentes no programa de educação musical, foram distribuídos e inseridos ao longo do desenvolvimento e construção do mesmo. Tentei recriar o ambiente e condições necessárias para apresentar algumas bases da pedagogia participativa. A sala foi organizada de maneira diferente e o método de trabalho incentivou a uma prática cooperada. Antes do início do projeto foi apresentada a ideia aos alunos e discutido com os mesmos sobre a realização deste e duas questões foram colocadas em forma de debate:

- É do vosso interesse trabalhar uma música de natal?
- Pretendem exibir publicamente o trabalho realizado?

Das respostas às questões, que apresentaram valores quase unânimes, refiro que, em relação à primeira, as mesmas indicam o interesse e vontade dos alunos em realizar tal projeto; na segunda questão, existiu uma vontade expressa na realização pública da atividade apesar de alguns demonstrarem um receio inicial.

4.4.1.1 Domínio da Voz

Na sequência da mesma aula, dia 18, iniciei e apresentei aos alunos as cinco primeiras notas da escala de Dó, com o recurso à flauta. Procedi, em paralelo, ao ensino da dedilhação das primeiras notas, Dó, Ré, Mi, Fá, Só. Após um período dedicado à prática deste instrumento no que concerne à posição e coordenação dos dedos, foram efetuados exercícios melódicos ascendentes e descendentes das notas compreendidas, sempre com pulsação lenta. O resultado sonoro foi expectável, rudimentar, mas o normal para quem manuseia pela primeira vez um instrumento. Posteriormente o trabalho foi direcionado para a introdução da escrita daquilo que eles haviam feito, ou seja, fez-

⁶ Planificação das 4 aulas no anexo 1, 2, 3 e 4. pp. 48-55.

se a atribuição de um significado escrito ao que eles haviam previamente tocado. Segui este método para, em primeiro, familiarizar os alunos com a sonoridade das notas e depois partilhei a teoria do que haviam executado. O exercício seguinte consistiu na reprodução das mesmas notas mas de um modo diferente, dividi a turma em 2 grupos, e enquanto um reproduzia as 3 primeiras notas por ordem, dó, ré, mi, o outro executava ao mesmo tempo as notas, mi, fá, sol, sistematicamente durante algum tempo. O objetivo do exercício centrou-se em apresentar a sonoridade harmónica das terceiras e familiarizar os alunos com o resultado sonoro obtido. Todo este processo realizou-se com a intenção de reproduzir o que fora posta em prática com as flautas, mas agora com uso do instrumento voz. O restante tempo da aula foi dedicado à prática e articulação do instrumento voz. O objetivo principal foi atingido e conseguiu-se realizar uma execução a nível geral, através do instrumento voz, da reprodução de uma sequência de intervalos de terceiras entre dois grupos de alunos, é importante relevar que o resultado foi obtido com a minha assistência, do meu par pedagógico e professor titular, ao cantar juntamente com os alunos as devidas notas musicais.

Em jeito de conclusão e num ato de reflexão julgo que talvez pudesse ter aplicado outro processo de ensino aprendizagem para implementar a voz e proporcionar diferentes resultados mais proficuos nos alunos. Percebi que devia ter realizado um aquecimento vocal e depois efetuar exercícios com base na imitação e pergunta/resposta de forma a proporcionar outro desenvolvimento aos alunos. Também acabei por concentrar parte da minha atenção nas alunas com necessidades educativas especiais, porque observei que não estavam a participar de igual modo como os outros alunos Como já referi anteriormente, as mesmas apresentavam dificuldades em exprimir ideias ou a sua opinião, e não conseguiam articular um discurso à frente dos outros colegas, por se sentirem expostas. Felizmente conseguiu-se um equilíbrio entre todos, quer com a ajuda do professor titular, quer com as dos próprios alunos. Julgo que o propósito da atividade foi concretizado e, todo o processo de construção da mesma foi importante para o desenvolvimento global dos alunos e o meu desenvolvimento.

4.4.1.2 Criação de 3 Estações de Trabalho

Dei início à aula do dia 25 de novembro com a apresentação da minha proposta do arranjo musical⁷ constituído por 3 grupos essenciais.

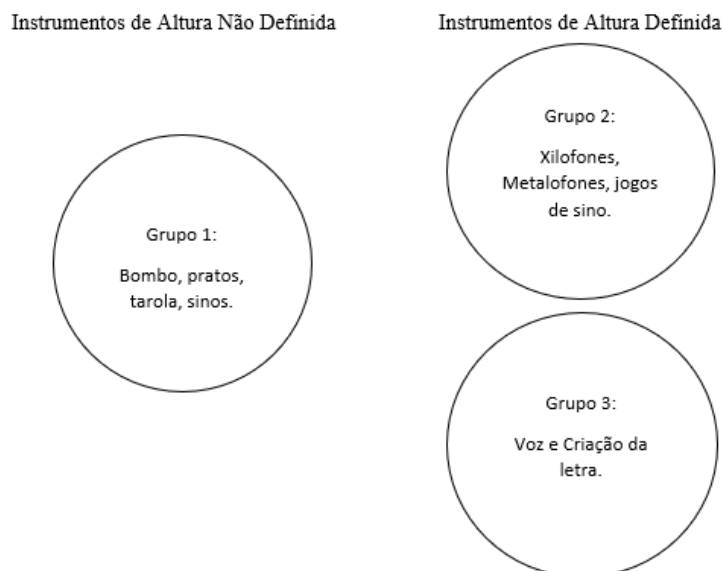


Figura 2 - Representação dos grupos

Após a apresentação desta proposta, através do software Sibelius, referi aos alunos que qualquer contribuição, ideia, ajuste ou até mesmo remoção de uma das partes do arranjo previamente elaborado por mim, era bem-vinda desde que fosse aceite pela maioria. O objetivo era conceber uma base de trabalho para eles desenvolverem o processo criativo, com base nos princípios de John Paynter. De seguida expus o método sob o qual se iria desenvolver o trabalho: a divisão da turma pelos 3 grupos da figura 2. Com os alunos dispersados pelos grupos, fui trabalhando com cada um, com intenção de explicar sucintamente o objetivo e funções de cada conjunto, e de organizar o processo de trabalho. Nos grupos 1 e 2, as minhas orientações e sugestões foram semelhantes, assentes na: 1) decifração sonora do significado da escrita musical de todas as partes, todas bastante simples, à base de semínimas, colcheias e respetivas pausas; 2) sugestão do método de trabalho, interajuda entre os elementos de cada grupo, de maneira a que quando um elemento conseguisse decifrar e executar a sua parte, fosse de seguida ajudar os outros elementos do grupo.

⁷ Arranjo musical no anexo 5. pp.56.

No grupo três, efetuei a revisão das melodias executadas em harmonia iniciadas na primeira aula do projeto, e procedemos ao processo de criação da letra com atenção à métrica da melodia.

Nesta aula correu tudo como previsto, os alunos do grupo 1 e 2 atingiram as metas estabelecidas, conseguiram decifrar a escrita musical proposta e executar as diferentes tarefas de cada grupo. O grupo 3 teve dificuldade em cumprir com as metas. Isto porque, os elementos do grupo referido, ficaram de certa forma desiludidos quando foram selecionados para o respetivo grupo, dado que uns argumentaram que não gostavam de cantar e outros tinham preferência por outro grupo. Esta situação implicou um atraso no progresso da parte vocal. Da análise decorrente da observação, posso referir que, em relação à escrita da letra conseguiu-se produzir alguns versos e estabelecer ideias. Esta situação implicou a formulação de 3 hipóteses:

- 1) se os alunos de 5.º ano, em análise, daquele grupo específico, não gostam ou ainda não desenvolveram o gosto pelo canto, ou talvez não se sintam à vontade;
- 2) se o facto de os ter introduzido num grupo cujo objetivo era trabalhar a voz e a letra, enquanto que outros alunos foram designados para grupos com tarefas diferentes, criou um sentimento de injustiça que afetou a produtividade e espírito de colaboração;
- 3) se a falta de interesse e a fraca produtividade foi um resultado da minha estratégia proposta para aquele grupo específico.

Face a estas hipóteses, formuladas a partir das minhas observações, fiz uma reflexão e ponderei uma planificação com uma estratégia para resolver este problema.

4.4.1.3 Desenvolvimento do Projeto

Na aula do dia 2 de dezembro dei continuidade ao trabalho iniciado e desenvolvido na aula anterior. De forma a responder à situação observada na aula antecedente apresentei uma alteração na distribuição das tarefas. Em vez de haver alunos fixos a trabalhar em cada naipe, os três grupos de alunos iriam experimentar e frequentar todos os naipes, ou seja, todos os grupos iam passar pelas diferentes zonas de aprendizagem. No decorrer da aula realizou-se um debate para decidir a estrutura final da música.

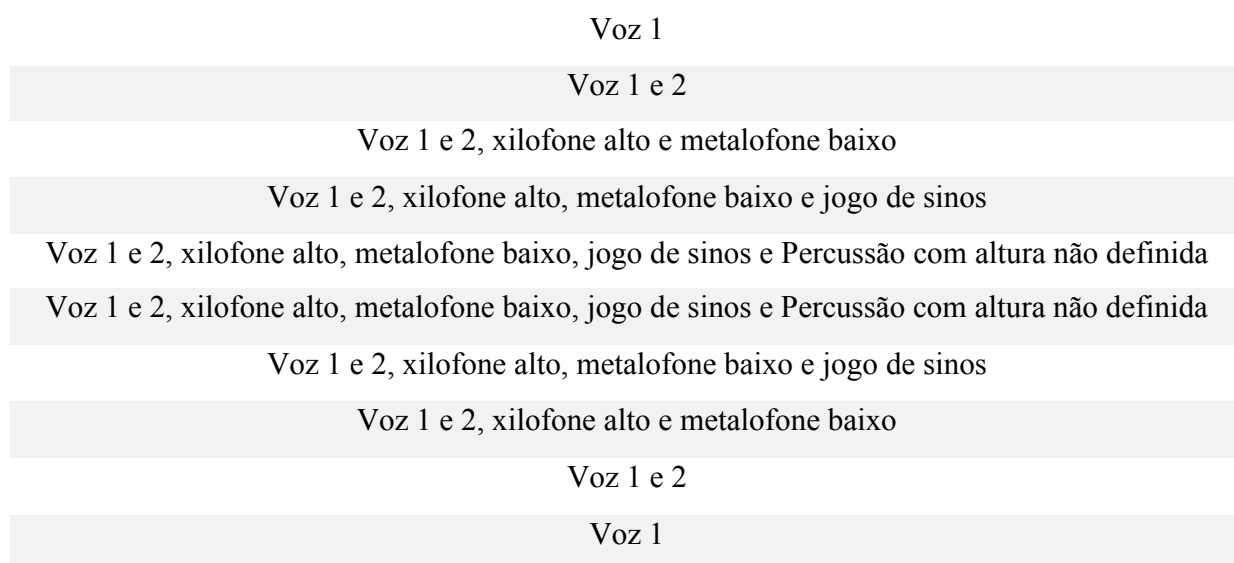


Figura 3 - Esquema da Estrutura final da Música

A música apresenta uma forma bastante simples onde os elementos vão sendo acrescentados pela ordem descrita na figura 3 e caminha para o seu final, com o mesmo processo, a remoção dos instrumentos por ordem contrária. No final da aula experimentamos o primeiro tutti. Selecionei os elementos que iriam pertencer a cada naipe e assumi o papel de condutor, fui dando as entradas e apontando para o quadro para os alunos terem uma indicação visual do momento da música em que nos encontrávamos.

Em termos de análise, nesta aula houve muito mais envolvimento e ânimo por parte dos alunos, assim como maior concentração. A atitude dos alunos alterou-se em relação ao empenho nas tarefas da 3ª estação, trabalho de vozes e escrita da letra. Apesar do resultado do tutti estar longe do pretendido, o progresso desta aula foi positivo. Conseguiu-se uma apropriação técnica dos instrumentos de altura definida e não definida, e o desenvolvimento da sensibilidade estética pelo cuidado e o sentimento de prazer que demonstraram. Deu-se o primeiro passo para a elaboração e execução de uma música em conjunto. Houve necessidade de efetuar alterações e repetições, mas toda o processo é revertido em aprendizagem. Julgo que o importante é que o aluno se aperceba da forma como uma atividade se prepara, desenvolve e entenda os momentos em que erra. Nestas atividades o importante é sempre o processo.

4.4.1.4 Conclusão do Projeto Musical

No início da aula do dia 9 de dezembro, foi-nos comunicado pelo professor titular da disciplina de EM que a atividade programada para o qual nos havíamos estado a preparar, havia sido cancelada por razões burocráticas. A notícia provocou algum desânimo e tristeza à turma, porque uma das razões pelo qual muitos se tinham empenhado e esforçado, teve que ver com a apresentação final aos colegas da escola e a outras pessoas convidadas. Contudo era preciso terminar o projeto. Prosseguimos a aula e realizamos mais alguns ensaios todos em conjunto, e no fim foi realizada uma performance que daria o projeto como finalizado.

Na última atuação verificou-se algum nervosismo e ansiedade, deu-se início e os grupos foram entrando pela ordem estabelecida. A dada altura houve um momento de confusão porque o grupo 1 perdera a noção do tempo, passados uns momentos, através de uma audição atenta, e com a ajuda dos professores conseguiram perceber e reentrar novamente na música. Concluída a atuação, aponto que: o grupo 1, apesar de se ter perdido em relação ao tempo conseguiu entrar novamente na música, demonstrou o uso de diferentes timbres do mesmo instrumento e conseguiu executar todas as pausas com sucesso; o grupo 2, demonstrou um bom domínio dos xilofones, jogos de sino e metalofone, executou os ostinatos, as linhas melódicas ascendentes, e respeitou as dinâmicas pedidas; o grupo 3, conseguiu manter sempre um ritmo constante, executou algumas das dinâmicas e apresentou uma boa dicção enquanto mantiveram a sonoridade das terceiras.

A avaliação do projeto incidiu sobre vários fatores que contribuíram para o seu desenvolvimento, visto envolver uma componente prática. Deste modo, a obtenção de dados e registos, foram todos recolhidos através da observação, e discutidos depois com o par pedagógico e professor titular. Os fatores referidos anteriormente basearam-se em atitudes e comportamentos em sala de aula, tais como: empenho, o esforço de cada um nas tarefas a que estavam designados; a colaboração, o diálogo entre grupos para atingir determinados objetivos; a competência, a qualidade do trabalho apresentado; o comportamento, desestabilizar os colegas, não querer participar; o aproveitamento, novas competências adquiridas; autonomia.

Na minha análise, este projeto foi muito benéfico para os alunos, não só em termos de aprendizagem, mas em termos de formas de trabalho e na criação de uma perspetiva diferente acerca do participar na música, do executar música e no fazer música. Algo que reparei durante estas aulas, é que os alunos não estão habituados a trabalhar de uma forma que não seja

convencional em sala de aula, isto pela excitação e euforia que esteve sempre presente como se fosse a primeira vez, que lhes tivesse sido dada aquela liberdade e responsabilidade em sala de aula. No geral observei desenvolvimento espiritual, cognitivo e motor.

4.4.2 Melim – Ouvi dizer

Na aula do dia 13 de janeiro⁸, trabalhei com os meus alunos a música “Ouvi Dizer”, de um grupo denominado Melim. O fundamento desta atividade foi a inserção da figura rítmica semicolcheia. A seleção da música resultou de um inquérito, previamente feito aos alunos, acerca das músicas que gostavam que fossem trabalhadas em aula. Como tal, após determinada a música, em casa desenvolvi material didático a partir da mesma. Planifiquei a aula com vista à vivência musical dos alunos através de uma música do seu repertório diário, música urbana, onde englobei os três domínios da abordagem OS: o movimento, através do balançar e expressão através do corpo; a palavra, letra com o português do Brasil, e a música, com os ritmos de percussão corporais e a melodia.

Iniciei a aula solicitando aos alunos que fizessem uma análise formal da música. Depois de alguma discussão definimos que havia um verso, uma ponte e um refrão. Após esta conclusão mostrei aos alunos 3 ritmos diferentes que havia desenvolvido para serem executados com recurso ao corpo, ritmos corporais, durante as respetivas partes da música. Ensaíamos o canto da melodia com a respetiva letra. E permiti que os alunos se movimentassem livremente pela sala exprimindo as suas sensações. Ao aperceber-me que os alunos já conseguiam executar tanto o ritmo como a melodia, dividi a turma em dois grupos, e atribuí a cada um a sua respetiva função, um canta o outro percute, no final da música os grupos trocaram de instrumento.

Durante a execução desta atividade observei que os alunos estavam envolvidos e participativos. O facto de ter selecionado uma música que faz parte do seu repertório musical, fez com que as atividades fossem executadas com gosto e prazer, isto por estar a trabalhar algo que eles normalmente ouvem fora das aulas, em contexto social ou em casa. A livre circulação pela sala de aula também foi um fator que de certa forma desinibiu os alunos.

⁸ Planificação da aula no anexo 6. pp. 58.

O contacto com a música elementar, as percussões corporais, voz e movimento, podem conferir um ambiente íntimo, natural e próximo com a música e com a natureza, bem como proporcionar aprendizagens a partir de recursos musicais que nos são inerentes desde o momento em que a nossa espécie começou a conceber música como forma de cultura. Tem algo de essencial e que só é entendido por quem pratica e experiencia a música elementar (Cunha et al., 2015). Com ênfase no processo, refiro que a aprendizagem dos ritmos e melodia, a sua execução, em separado e em conjunto, é um processo bastante rico. Os alunos recorrem à memorização e têm de conseguir identificar a que parte da música a que corresponde cada ritmo (que contem uma figura rítmica recentemente dada), em segundo, os alunos estão a cantar, a trabalhar o canto, de uma música, sem qualquer tipo de suporte áudio; em terceiro, ambos os grupos tem executar as suas partes sincronizados; em quarto, o ambiente criado nestas atividades fortalece laços entre alunos e desenvolve características sociais, assim como lhes oferece outras formas de se exprimirem.

4.5 Descrição e Reflexão sobre a prática exercida no 6.º ano

4.5.1 Milho Verde

Na aula do dia 9 de março⁹, realizei uma atividade com os alunos com o objetivo de divulgar um pouco do repertório tradicional português, como é mencionado no programa de educação musical. Para efeito utilizei a canção Milho Verde¹⁰, interpretada pelo Zeca Afonso. A importância de trabalhar o repertório folclórico nacional, segundo Orff, remete para aproveitar toda a sua riqueza cultural, e de certa forma contextualizar os alunos, pois permite conhecer e integrar determinado contexto cultural (Cunha et al., 2015). O conteúdo pedagógico dado foi o compasso composto e a anacruse. Comecei a atividade por reproduzir a música a ser trabalhada, e posteriormente questionei os alunos acerca da métrica da música. Pedi que contassem os tempos e me referissem o compasso. Aproveitei a situação para proceder à iniciação do compasso composto e explicar a diferença entre o ternário e o composto. O passo seguinte foi ensinar a melodia da música, mas antes, tive de introduzir o conceito de anacruse (quando a melodia tem início antes do primeiro tempo forte). Com a melodia e letra aprendidas, pus à disposição vários instrumentos da família dos idiofones e membranofones, como: bongós, claves, egg shaker. Ensinei a manusear os instrumentos e deixei os alunos criarem possíveis ritmos que pudessem ser aplicados durante a música. Após o desenvolvimento da presente componente, passou-se à execução em conjunto da música, onde uns cantavam e outros percutiam ritmos nos instrumentos.

Na minha opinião a atividade delineada teve um efeito positivo e correu melhor do que eu esperava inicialmente, talvez pela estratégia escolhida e pela forma de como foi posto em prática a música, através dos instrumentos, música e movimento. A interpretação da música, Milho Verde, feita pelo José Afonso, em termos tímbricos é muito diferente da música produzida hoje em dia com recurso a software capazes de produzir timbres (música eletrónica) que não conseguem ser replicados de forma natural. Com isto quero evidenciar 2 coisas, a primeira é que a música tradicional tem de facto um poder incrível nos jovens, devido à riqueza musical que cada música possui e contem diferentes características que mudam conforme as regiões do nosso país, por exemplo, José Afonso refere que na opinião dele a música da Beira-Baixa possui características muito semelhantes às

⁹ Planificação da aula no anexo 7. pp. 60.

¹⁰ Melodia da música milho verde no anexo 8. pp. 62.

da música africana ([peixedoris]. 2009, 10 de janeiro), outra dimensão da música folclórica são as histórias, relatos e mensagens que nos deixam uma perspetiva da vida de antigamente; em segundo, na música elementar, o canto e o movimento em grupo envolvem os alunos de uma forma semelhante a um ritual, onde existe um elemento rítmico que une as pessoas e desperta gosto e o interesse por diferentes aspetos musicais, sociais e humanos.

4.5.2 As escalas Pentatónicas

A atividade presente foi exercida na aula do dia 4 de maio¹¹, primeira aula online do ensino à distância, e encarei esta nova forma de trabalhar como um desafio. Tive de refletir sobre novas maneiras de introduzir novos conteúdos que anteriormente só faziam sentido planeados para as aulas presenciais. De forma a estar melhor preparado sobre como proceder, procurei informação acerca da lecionação à distância, no que concerne à área da música, mas não foi possível encontrar informação que me fosse útil para o que pretendia desenvolver.

Iniciei a aula a partir da minha habitação e com recurso ao computador. Comecei por explicar aos alunos o que íamos trabalhar na aula, e procedi a uma breve apresentação da escala pentatónica, a sua aplicação, o razão da sua existência a sua sonoridade. Mesmo percebendo as condições sonoras que implica as aulas à distância, pedi que cantassem a escala de forma ascendente e descendente, com a minha voz como referência, e após algumas repetições fizemos a audição de músicas de vários estilos, previamente selecionadas, em que as melodias eram compostas por notas da escala pentatónica, isto no sentido de dar contexto ao que havia sido trabalhado. No final para concluir, exemplifiquei e coloquei em prática o que havia ensinado através de uma improvisação, onde os alunos escolheram uma nota e uma tonalidade e eu construí um trecho musical com base nas escolhas efetuadas.

Após esta primeira aula apercebi-me da verdadeira importância das aulas presenciais, quer na minha disciplina, Educação Musical, como no resto das outras áreas e ensino geral.

Um das primeiras observações que aqui reporto, relativa à parte da utilização da voz, teve que ver com o facto de atividades realizadas com um grande número de pessoas a cantar em simultâneo, são muito difíceis de resultar, por questões técnicas. Ou dito de outra, o resultado

¹¹ Planificação da aula no anexo 9. pp. 63.

obtido não tem valor, isto porque as tecnologias a que temos acesso, eu e os alunos, ainda não nos permitem igualar de certa forma as características e condições da sala de aula. As conversas, os debates, ou outro gênero de interação, no que à música dizem respeito, torna-se mais delicadas para a sua concretização.

Outro ponto que aqui faço referência, diz respeito às audições, nos momentos em que eu acrescentava verbalmente algum conteúdo, ou contextualizava as músicas, histórica e musicalmente, senti que estava de certa forma desligado da turma. Ou seja, apesar de sentir algum interesse e envolvimento por parte de alguns alunos, outros, ficavam mais silenciados e não interagem. Esta situação preocupou-me porque, entendo que o papel do professor é aplicar equidade, ou seja, apoiar, dar atenção, manter um equilíbrio entre todos os alunos independentemente das suas qualidades a nível social, cognitivo e humano, e nas aulas online não me consegui aproximar dos alunos que eu à partida já sabia que tinham mais dificuldades.

4.5.3 Escuta Ativa

A atividade “Escuta Ativa” foi realizada na aula do dia 25 de maio¹². Esta teve como objetivo trabalhar e desenvolver a capacidade auditiva - o ouvido - dos alunos através da música urbana e perceber até que ponto é que os alunos entendem a música que escutam. Qual é o nível de análise que eles fazem mentalmente quando ouvem as suas músicas, se conseguem logo identificar a estrutura e outros aspetos importantes. Tenho consciência de que seria importante, neste ponto, distinguir à luz de Gordon (1999) a diferenciação entre “escutar” e ouvir, que de acordo com o autor tem muito de diferente e nos conduz à questão da audição musical. Escutar, implica uma atenção e absorção mental do processo, de modo a que aquilo que se “audia”, seja compreendido. Ouvir, pode ser apenas um processo menos mental. Aqui interessa a capacidade de escutar, de forma integral e de percepção.

Assim sendo, iniciei a atividade por solicitar aos alunos que escrevessem no chat da plataforma uma música do seu agrado, para que fosse trabalhada na aula. De seguida, por ordem de entrada das músicas, era feita uma audição em conjunto. Finalizada a audição, foram colocadas questões aos alunos que eram comuns para todas as músicas, como a métrica e a forma; e questões específicas, por exemplo: o que é que na música dada torna a melodia na parte expressa tão frágil

¹² Planificação da aula no anexo 10. pp. 65.

e leve. O passo seguinte e final no processo da análise de cada música, foi uma desconstrução da música feita por mim, com recurso à guitarra, onde eu apresentava musicalmente as diferentes partes da música.

Nesta aula, observei que durante o questionário acerca das características musicais, houve maior participação por parte da turma. Julgo que esta situação se deveu ao facto de se ter utilizado, para trabalhar, música urbana. Os alunos gostaram de partilhar algo que tem um significado para eles, que lhes é íntimo. Outra observação, mostrou que apesar dos alunos terem contacto diariamente com a música que ouvem, estes não a analisam, não a escutam de forma a perceber diferentes pormenores da mesma. Sempre que lhes era feita uma questão em relação a um aspeto instrumental, à forma, ou a outro aspeto referente à música, as respostas eram sempre muito pobres, o que me levou a concluir que a área da audição não está desenvolvida e está abaixo do suposto nível a que se deve encontrar um aluno do 6.º ano.

Um aspeto positivo destas aulas online reflete-se no comportamento, onde nas aulas presenciais por vezes o controlo da turma pode ser caótico, nas aulas online é o oposto, é o paraíso dos professores que não gostam de ruído, com o premir do mute consegue-se aquilo que muitos docentes sempre desejaram alcançar, o silêncio absoluto na sala de aula.

5. Reflexão Sobre Competências Profissionais

Neste capítulo apresento a conclusão da proposta do meu relatório de estágio, que além de conceder o grau de mestre e a habilitação para exercer a profissão de Professor de Educação Musical no Ensino Básico. Terminei uma jornada de dois anos repleta de aprendizagens e mudanças na minha vida, como professor e como pessoa, que desenvolveu um novo sentido de responsabilidade, de educar as futuras gerações que estão por vir e puder prepará-las para desempenharem o seu papel na sociedade, conforme o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. As competências profissionais desenvolvidas durante a minha PES, foram um culminar de aprendizagens realizadas durante o próprio estágio, mas também um conjunto de competências e conceitos aprendidos durante o primeiro ano de mestrado, e pelo tempo dedicado à pesquisa de autores e respetiva informação que me enriqueceu de conhecimento e a este relatório. No primeiro ano de mestrado frequentei disciplinas que me forneceram as primeiras bases pedagógicas, que me permitiram iniciar a minha construção pedagógica. Apesar de na minha licenciatura de Música ter tido a oportunidade de construir e planificar algumas aulas, baseadas na abordagem Orff-Schulwerk, não possuía qualquer tipo de conhecimento em relação à organização, tipos de conteúdos e aprendizagens essenciais que estruturam e definem os objetivos da disciplina de EM, contudo na disciplina de Desenvolvimento Profissional e Investigação em Educação, obtive esse conhecimento. Outro elemento fundamental que contribuiu muito na PES e que foi mencionado e desenvolvido durante este relatório, foi a IA, que me foi mencionada pela primeira vez na última disciplina referida, a sua contribuição e pertinência permitiu-me contornar, remediar e melhorar certos aspetos da minha prática, por outro lado o aspeto de investigação permitiu-me recolher dados observados e traduzi-los em forma de conhecimento. Trabalhei principalmente com idades compreendidas entre os 10 e 13, que se situam no final do estágio operativo concreto e o início do estágio das operações formais, a passagem da infância para a adolescência, a diferença foi bem marcada pelos diferentes climas de personalidades entre as duas turmas de 5.º e 6.º ano, quero com isto dizer que, as formas de abordagem utilizadas e o meu modo de atuar foi diferente consoante a turma, p.e, no quinto o pensamento individual era quase sempre centrado na sua própria perspetiva enquanto que no sexto analisei que o pensamento já abrangia as perspetivas dos outros; esta forma de pensar foi obtida na disciplina de psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

A elaboração do enquadramento teórico deste relatório de estágio permitiu-me aprender e conhecer questões transversais da profissão de professor, alguns que desconhecia e outros nunca tinha refletido seriamente sobre eles. No subcapítulo do “ser professor” reformulei aquilo que eu entendia pelo ato de ensinar, a essência por de trás desta arte, o seu verdadeiro significado e as diferentes formas de pedagogia, as transmissivas e as baseadas na participação. Fundamentei o meu conhecimento ao entender o funcionamento da instituição escolar, a sua missão, a importância da: multiculturalidade, formação inicial, formação contínua, dos órgãos de gestão da escola. Relativamente à minha especialização, a EM, no subcapítulo do ser professor de educação musical, consegui através das abordagens pesquisadas e exploradas, encontrar um meio termo entre todas as práticas, e começar a definir a minha identidade profissional, no que toca à minha planificação, à organização, na forma de interação com os alunos, na desconstrução de conteúdos para facilitar a sua aprendizagem e na distribuição de tarefas. Apercebi-me da dimensão da desvalorização da disciplina e das artes, e da importância destas na formação geral dos jovens, visto que no caso da música, esta faz parte da vida deles, é utilizada com fins de relaxamento e diversão, e define os grupos em que os miúdos se agregam. O que só me deixa triste e desanimado pelo pouco valor prático dado as artes pelas entidades competentes e na valorização da ciências exatas e línguas. A arte é um espelho da sociedade.

Durante a minha PES, tive o primeiro contacto com a realidade profissional, a minha primeira oportunidade de pôr em prática tudo o havia aprendido anteriormente. Nas primeiras semanas do estágio, conhecemos o professor cooperante que nos ia auxiliar e aconselhar na sala de aula, este apresentou-nos as infraestruturas das escolas: os espaços de lazer, os espaços de apoio didático, os espaços de organização do funcionamento, assim como a respetiva sala de música e a sua arrecadação; baseei-me nesta informação para iniciar a caracterização da escola, que completei com informação recolhida da diretora da escola. Aproveitei também para fazer uma recolha dos dados quantitativos para proceder à caracterização das turmas.

Neste período de observação, com base no que havia assistido e nessa análise, comecei a fazer o planeamento geral das minhas intervenções pedagógicas. Com vista ao ensino do 5.º ano, organizei os conteúdos do programa de educação musical de uma forma progressiva, e em conjunto com as abordagens musicais planifiquei atividades que seguiram os princípios da abordagem OS, e a Pedagogia Musical Ativa, que neste contexto e na minha opinião são as mais adequadas e mais eficazes.

Nos momentos de responsabilização do 5.º ano, obtive vitórias como também obtive derrotas, tive momentos em que tudo fazia sentido e outros onde foi preciso a intervenção do professor titular. Tive atividades que resultaram estupendamente, onde todos percebiam o processo, executavam-no e atingiam os objetivos daquela aula, enquanto que tive atividades onde fracassei, e o que mais me custou, foi quando não consegui transmitir um certo conhecimento a um determinado aluno. E considero que toda a experiência foi turbilhão de emoções, desde o nervosismo antes do início de cada aula, à alegria do sucesso dos alunos, à desilusão ou orgulho com o meu trabalho, à tristeza gerada pelo comportamento.

Com a turma de 6.º ano, dei aulas de duas maneiras, presencialmente e online. Tive pena de não ter podido dar um maior número de aulas presenciais a esta turma, especialmente porque eram mais velhos, tinham outra maturidade, eram mais desinibidos, tinham um espectro de opiniões muito maior do que os alunos mais novos, do quinto, e possibilitar-me-ia obter outro tipo de amostras e resultados. Infelizmente instalou-se uma pandemia no nosso país e as escolas tiveram de recorrer ao ensino ao online. Não sou de maneira alguma contra as aulas online, acredito que no valor que a educação tem e na sua importância, e que esta deva ser defendida a qualquer custo, sejam quais forem as circunstâncias. No caso específico da EM, na minha opinião, perde um pouco o seu sentido, não falo de outras disciplinas pois não sou qualificado para tal, mas a característica mais natural nesta disciplina é o fazer música, é a criação, são as vivências, as partilhas, as emoções despertadas pela música; dei continuidade às aulas e ensinei os conteúdos programados, mas não consegui proporcionar atividades práticas via aula online, e é impossível uma pessoa apropriar-se de uma competência como a música, sem a execução desta; a teoria, neste caso específico é um conhecimento vazio se não for acompanhado de uma componente prática.

No global, este capítulo tem como objetivo realizar a reflexão das minhas competências adquiridas e por adquirir. Creio já ter abordado e relatado tudo o que aprendi durante este percurso de dois anos de mestrado, incluindo a minha PES. Por esta razão irei agora falar das competências que eu sinto que ainda não adquiri: gestão de turmas, tendo o nosso estágio possibilitado a gestão de duas turmas, ou seja, 3 horas de aulas por semana, fora o tempo usado para planificar e programar uma aula, essa carga semanal é muita baixa comparada com a de um profissional com horário completo, e por isso sei vou ter dificuldade quando essa altura chegar; as burocracias e processos existentes dificultam muita a vida aos professores, porque sobrecarregam os horários e obrigam os docentes a fazer horas extras, mas o problema que eu sinto, é que eu não estou preparado nem a

par desses procedimentos, p.e., todo o processo e documentos que um professor tem de atravessar e preencher quando um aluno está abaixo da nota positiva e é preciso fazer um plano de recuperação, em relação a isso vou ter certamente ter me desenrascar e questionar a colegas com mais experiência; por último, aquilo que eu sinto mesmo que me faz falta é a experiência profissional, mas sei que é algo que só se adquire com o tempo e é fase pelo qual passam muitos professores em início de carreira.

Acredito realmente no valor da EM, e no valor de todas as áreas trabalhadas na escola, no papel que cada uma tem na construção de uma identidade cultural, humanística e com base científica. A mim cabe-me a Música, que está presente nas nossas vidas influências bilhões de pessoas, defini milhares de culturas e une pessoas, que a única coisa em comum, é alegria partilhada no momento.

“Se não cometes erros, é porque não estás a tentar”

Coleman Hawkins

Referências Bibliográficas

- Bischoff, S. C. (2009). *Music, growth and wisdom : the educational thought of Carl Orff and Alfred North Whitehead*. <http://hdl.handle.net/10388/etd-04092009-123506>
- Boal-Palheiros, G., & Hargreaves, D. J. (2001). Listening to music at home and at school. *British Journal of Music Education*, 18 (2), 103–118. <https://doi.org/10.1017/S0265051701000213>
- Bona, M. (2011). Carl Orff. Um Compositor em Cena. In *Pedagogias em Educação Musical*. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5128442/mod_resource/content/0/PEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL-melhor.pdf
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. *Alemanha: Coordenação Do Ensino Do Português Na Alemanha*. <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. R. C., & Vieira, S. R. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. <http://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cunha, J. (2015). (PDF) *Abordagem Orff-Schulwerk e(m) Portugal: Conhecer o passado, preparar o futuro*. https://www.researchgate.net/publication/313878252_Abordagem_Orff-Schulwerk_em_Portugal_Conhecer_o_passado_preparar_o_futuro
- Cunha, J., Carvalho, S., & Verena, M. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*.
- Decreto-Lei n.º 41/2012, Pub. L. No. Diário da República n.º 37/2012, Série I de 2012-02-21 (2012). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/41/2012/02/21/p/dre/pt/html>
- Decreto-Lei n.º 79/2014, Pub. L. No. Diário da República n.º 92/2014, Série I de 2014-05-14 (2014). <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/79/2014/05/14/p/dre/pt/html>
- Dierking, R. C., & Fox, R. F. (2013). “Changing the Way I Teach”: Building Teacher Knowledge, Confidence, and Autonomy. *Journal of Teacher Education*, 64(2), 129–144.

<https://doi.org/10.1177/0022487112462893>

- Finney, J. (2011). John Paynter, music education and the creativity of coincidence. *British Journal of Music Education*, 28(01), 11–26. <https://doi.org/10.1017/s0265051710000343>
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores: Apendizagem profissional e acção docente*.
- Frith, S. (1981). Sound effects; youth, leisure, and the politics of rock'n'roll. *Sound Effects; Youth, Leisure, and the Politics of Rock'n'roll*. <https://doi.org/10.1017/S0261143000001719>
- Gordon, E. E. (1999). All about Audiation and Music Aptitudes. *Music Educators Journal*, 86(2), 41–44. <https://doi.org/10.2307/3399589>
- Hargreaves, D. J., & North, A. (2002). Portugal. In *Musical development and learning* (pp. 151–161). A&C Black.
- Henrique, L. L. (2002). Introdução aos Instrumentos Musicais. In *Acústica musical* (p. 314).
- Lei 5/73, de 25 de Julho, Pub. L. No. Diário do Governo n.º 173/1973, Série I de 1973-07-25 (1973).
- Lei n.º 46/86, Pub. L. No. Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14 (1986). https://dre.pt/web/guest/analisejuridica/-/aj/30427757/init/normal?p_p_auth=C4mzRJg6&_AnaliseJuridica_WAR_drefrontofficeportlet_mode=dt
- Morais, J. S. (2015). *Políticas públicas de recrutamento de professores : desafios a partir da seleção de docentes pelas escolas TEIP*. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23644>
- Mota, G. (1997). Detecting Young Children's Musical Aptitude: A Comparison between Standardized Measures of Music Aptitude and Ecologically Valid Musical Performances. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 133, 89–94. <https://www.jstor.org/stable/40318845>
- Mota, G. (2014). A educação musical em Portugal—uma história plena de contradições. *DEBATES-Cadernos Do Programa de Pós-Graduação Em Música*, 13.
- Niza, S. (1989). Os meios tecnológicos e a organização da cultura na escola. In *Sérgio Niza. Escritos Sobre Educação*. (pp. 103–104). Tinta da China.

- Nóvoa, A. (2009). *EDUCAÇÃO 2021: PARA UMA HISTÓRIA DO FUTURO*.
<http://hdl.handle.net/10451/670>
- Nóvoa, A., & Vieira, P. (2017). Um alfabeto da formação de professores. *Crítica Educativa*, 3(2), 21. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>
- Oliveira-Formosinho, J. (2008). A investigação-ação e a construção de conhecimento profissional relevante. *Pesquisa Em Educação. Possibilidades Investigativas/Formativas Da Pesquisa-Ação.*, 2, 27–39.
- Paynter, J. (1997). The form of finality: A context for musical education. *British Journal of Music Education*, 14(1), 5–21. <https://doi.org/10.1017/S0265051700003405>
- Paynter, J. (2012). Music in the school curriculum: Why bother? In *Music Education in Crisis: The Bernarr Rainbow Lectures and Other Assessments* (Vol. 19, Issue 3, pp. 37–56). Boydell and Brewer Ltd. <https://doi.org/10.1017/s0265051702000311>
- PENNA, M. (2011). A função dos métodos e o papel do professor em questão, “como” ensinar música. *Pedagogias Em Educação Musical. Curitiba: Ibpe*, 13–24.
- Philpott, C., & Plummeridge, C. (2001). The Justification for Music Education. In *Issues in music teaching* (p. 21). Psychology Press.
- Ramos do Ó, J. (2012). Conhecer e enfrentar o intolerável da escola com Sérgio Niza. In *Sérgio Niza, escritos sobre educação* (p. 28).
- Roldão, M. (2004). *Professores para quê? : para uma reconceptualização da formação de profissionais de ensino*. 95–120. <http://hdl.handle.net/10400.2/160>
- Saarikallio, S., & Erkkilä, J. (2007). The role of music in adolescents’ mood regulation. *Psychology of Music*, 35(1), 88–109. <https://doi.org/10.1177/0305735607068889>
- Santos, D. (2015). *Melhoria do Sistema Nacional de Colocação de Professores*.
[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40105/1/Dissertação Final_Danilo Santos_nº63294_MIEGSI.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40105/1/Dissertação%20Final_Danilo%20Santos_n%263294_MIEGSI.pdf)
- Shamrock, M. (1997). Orff-Schulwerk: An Integrated Foundation. *Music Educators Journal*, 83(6), 41–44. <https://doi.org/10.2307/3399024>

- Sousa, M. (2008). *Música, educação artística e interculturalidade : a alma da arte na descoberta do outro*. <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1526>
- Stamou, L. (2002). Plato and Aristotle on music and music education: Lessons from ancient Greece. *International Journal of Music Education*, 39(1), 3–16.
<https://doi.org/10.1177/025576140203900102>
- Viseu, S., & Barroso, J. (2020). A carreira e a avaliação dos professores em Portugal: Mudanças nos modos de regulação da educação. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n1.7>
- XpressingMusic. (2016). A afirmação da educação musical no ensino básico. Inquietações e reflexões rumo à regularidade das práticas. <http://xmusic.pt/investigacao-recursos/investigacao/outras-publicacoes/1340-texto-final-resultante-do-debate-online-xpressingmusic-a-afirmacao-da-educacao-musical-no-ensino-basico-inquietacoes-e-reflexoes-rumo-a-regularidade-das-praticas>

Anexos



PLANIFICAÇÃO

2019/2020

<p>Professor: Davide Pereira Cooperante: Alcino Supervisora: Isabel Castro</p>	<p>Ano/turma: 5ºB</p>	<p>Data: 18/11/19 Hora: 10:20 / 11:50</p>	<p>Lição: 19 e 20 Sumário: Introdução das notas: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol. Iniciação do projeto musical.</p>
---	------------------------------	---	---

<p>Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)</p>	<p>Aprendizagens Específicas</p>	<p>Conceitos / Conteúdos</p>	<p>Atividades/Estratégias</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>			
<p>Domínios Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p>	<p>Subdomínios Interpretação e Comunicação</p>	<p>Organizador Interpretação e comunicação</p>	<p>O aluno deve ficar capaz de: - Reproduzir as 5 primeiras notas da Escala Maior de Dó na Flauta e com Voz. - Cantar em harmonia, com uma relação de terças as notas dadas anteriormente.</p>	<p>Conceitos Ritmo</p>	<p>Conteúdos - Pulsação - Figuras rítmicas: seminina e colcheia - Pausas: seminina e colcheia</p>	<p>O professor: a) Escreve o Sumário b) Apresenta e reproduz as notas: Dó, Ré, Mi, Fá, Sol. c) Ensina aos alunos o manuseamento e postura correta para tocar flauta, e indica a dedilhação para executar as notas anteriores. d) Divide a turma em dois grupos e atribui a cada um, um conjunto de notas diferentes. Essas quando executadas em simultâneo produzem o efeito sonoro das terças</p>	<p>Humanos: - Professor; - Alunos. Materiais: - Quadro - Computador - Voz - Flauta - Instrumentos de percussão indefinida e definida.</p>	<p>Observação direta Registo em grêlha própria</p>

Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Apropriação e reflexão		Altura:	-Altura definida	e) O professor repete o mesmo processo das fases anteriores, mas desta vez recorre ao instrumento voz.		
Apropriação de elementos da Música	Perceção Sonora Musical e			Timbre	Timbre da Flauta e da Voz			



PLANIFICAÇÃO

2019/2020

Professor: Davide Pereira	Ano/turma/: 5ºB	Data: 25/11/19	Lição: 21 e 22
Cooperante: Alcino		Hora: 10:20 / 11:50	Sumário: Divisão da turma em 3 grupos e atribuição de uma tarefa específica a um, com objetivos diferentes.
Supervisora: Isabel Castro			

Dominios/Subdominios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)	Subdominios	Aprendizagens Específicas	Conceitos / Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação		
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação e Desenvolvimento da Criatividade	Interpretação e Comunicação e Criação e Experimentação	Interpretação e comunicação Apropriação e reflexão	<p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <p>Cantar a duas vozes. Ler e entender o significado de ritmos básicos. Executar frases melódicas em instrumentos de altura definida. Executar ritmos básicos em instrumentos de altura não definida.</p>	<p>Conceitos</p> <p>Ritmo</p>	<p>Conteúdos</p> <p>- Pulsação - Figuras rítmicas: seminima e colcheia -Pausas: seminima e colcheia -Altura definida e indefinida</p>	<p>O professor:</p> <p>a) Escreve o Sumário b) Divide a turma em 3 grupos e distribui as seguintes tarefas: criação de letra, arranjo de percussão de altura indefinida, e arranjo de percussão de altura definida. c) Auxilia e corrige o trabalho realizado por cada grupo. d) Realiza um tutli no final da aula.</p>	<p>Humanos:</p> <p>- Professor; - Alunos.</p> <p>Materiais:</p> <p>- Quadro; - Computador; - Voz; - Xilofone alto; - Metalofone baixo; - Jogo de sinos; - Caixa rufo; - Bumbo; - Pandeyreta; - Pratos.</p>	<p>Observação direta Registo em grelha própria</p>

Anexo 2 – Planificação da aula. 25/11/19

Apropriação de elementos da Música	Perceção Sonora e Musical	Experimentação e Criação	Trabalhar em conjunto. Criar uma letra a partir de uma melodia dada.	Forma:	Quaternário			
------------------------------------	---------------------------	--------------------------	---	--------	-------------	--	--	--



PLANIFICAÇÃO

2019/ 2020

Professor: Davide Pereira Cooperante: Alcino Supervisora: Isabel Castro	Ano/turma/: 5ºB	Data: 2/12/19 Hora: 10:20 / 11:50	Lição: 23 e 24 Sumário: Continuação da aula anterior.
--	------------------------	--	--

Dominios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)	Subdomínios	Organizador	Aprendizagens Específicas	Conceitos / Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação	Interpretação e comunicação	O aluno deve ficar capaz de: Cantar a duas vozes e tocar instrumentos de percussão de altura de definida e indefinida.	Ritmo - Pulsação - Figuras rítmicas: seminima e colcheia - Pausas: seminima e colcheia	O professor: a) Escreve o Sumário b) Divide a turma em 3 grupos e distribui as seguintes tarefas: criação de letra e prática da parte vocal, prática do arranjo de percussão de altura indefinida, e prática do arranjo de percussão de altura definida. c) Os grupos trocam de tarefas ao longo da aula. d) São realizados vários tutts.	Humanos: - Professor; - Alunos. Materiais: - Quadro; - Computador; - Voz; - Xilofone alto; - Metalofone baixo; - Jogo de sinos; - Caixa/rufo; - Bombo; - Pandereta; - Pratos.	Observação direta Registo em grelha própria
Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Apropriação e reflexão	Capacidade para execução musical em grande grupo, com a perceção do tempo.	Altura			

Anexo 3 – Planificação da aula. 2/12/19

			Escutar e perceber as partes que estão a ser executadas pelos colegas.	Forma:	-Quaternário -Elementos Repetitivos			
Apropriação de elementos da Música	Perceção Sonora e Musical	Experimentação e Criação	Capaz de executar qualquer uma das partes da peça.	Dinâmica	-Fortíssimo e pianíssimo. -Crescendo e diminuendo			



PLANIFICAÇÃO

2019/2020

Professor: Davide Pereira	Ano/turma/: 5ºB	Data: 08/12/19	Lição: 25 e 26
Cooperante: Alcino		Hora: 10:20 / 11:50	Sumário: Conclusão do Projeto Musical
Supervisora: Isabel Castro			

Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação	Interpretação e comunicação	Cantar a duas vozes e tocar em instrumentos de percussão de altura de definida e indefinida.	Ritmo	- Pulsação - Figuras rítmicas: seminima e colcheia - Pausas: seminima e colcheia	O professor: a) Escreve o Sumário b) Realiza um tutis para relembrar. c) Inicia o momento final do projeto. Cada grupo tem de executar as três partes constituintes da música: parte vocal, instrumentos de altura definida e instrumentos de altura não definida.	Humanos: - Professor; - Alunos. Materiais: - Quadro; - Computador; - Voz; - Xilofone alto; - Metalofone baixo; - Logo de sinos; - Caixa/rufo; - Bombo; - Pandeira; - Pratos.	Observação direta Registo em grelha própria
Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Apropriação e reflexão	Corresponder aos estímulos musicais provocados pelo professor. Executar a performance da música em qualquer um dos naipes.	Altura:	- Altura definida e indefinida - Registos: agudo, médio, grave.			

Anexo 4 – Planificação da aula. 8/12/19

Apropriação de elementos da Música	Perceção Sonora Musical	e	Experimentação e Criação		Forma:	-Quaternário -Elementos Repetitivos			
					Dinâmica	-Fortíssimo e pianíssimo. -Crescendo e diminuendo			

Projeto Musical

♩=80

Voz

Voz

Glockenspiel

Xilofone

Vibrafone

Caixa/tarola

Pandeireta

Pratos

Bateria

♩=80

10

Voz

Voz

Glock.

Xil.

Vib.

Cx./tr.

Pand.

Pr.

Bat.

Anexo 5 – Partitura do Projeto Musical.

17

Musical score for measures 17-22. The score is in 4/4 time and features two vocal parts (Voz), Glockenspiel (Glock.), Xylophone (Xil.), Vibraphone (Vib.), Cymbals/Traps (Cx./tr.), Maracas (Pand.), Percussion (Pr.), and Drums (Bat.). The vocal parts have a melodic line with some rests. The Glockenspiel plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Xylophone has a melodic line. The Vibraphone has a bass line with some chords. The Cymbals/Traps play a rhythmic pattern of eighth notes. The Maracas play a rhythmic pattern of eighth notes. The Percussion has a bass line with some chords. The Drums play a rhythmic pattern of eighth notes.



23

Musical score for measures 23-28. The score is in 4/4 time and features two vocal parts (Voz), Glockenspiel (Glock.), Xylophone (Xil.), Vibraphone (Vib.), Cymbals/Traps (Cx./tr.), Maracas (Pand.), Percussion (Pr.), and Drums (Bat.). The vocal parts have a melodic line with some rests. The Glockenspiel plays a rhythmic pattern of eighth notes. The Xylophone has a melodic line. The Vibraphone has a bass line with some chords. The Cymbals/Traps play a rhythmic pattern of eighth notes. The Maracas play a rhythmic pattern of eighth notes. The Percussion has a bass line with some chords. The Drums play a rhythmic pattern of eighth notes.



PLANIFICAÇÃO

2019/ 2020

<p>Professor: Davide Pereira Cooperante: Alcino Supervisora: Isabel Castro</p>	<p>Ano/turma/: 5ºB</p>	<p>Data: 06/01/20 Hora: 10:20 / 11:50</p>	<p>Lição: 29 e 30 Sumário: Formas binárias e ternárias. Forma da música Ouvi Dizer de Melim, execução com percussão corporal e voz.</p>
---	-------------------------------	---	---

Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)	Aprendizagens Específicas	Conceitos / Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação			
<p>Domínios</p> <p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p>	<p>Subdomínios</p> <p>Interpretação e Comunicação</p>	<p>Organizador</p> <p>Interpretação e comunicação</p>	<p>O aluno deve ficar capaz de:</p> <p>Entender e identificar diferentes formas binárias. Cantar a melodia da música “Ouvi Dizer” de Melim.</p>	<p>Conceitos</p> <p>Ritmo</p>	<p>Conteúdos</p> <p>- Um som e um silêncio de igual duração numa pulsação. -Contratempo</p>	<p>O professor:</p> <p>a) Escreve o Sumário b) Explica aos alunos o conceito de forma musical e dá alguns exemplos. c) Ensina 3 ritmos corporais aos alunos, pede-lhes que cantem a melodia enquanto executam os ritmos com o corpo. d) No final realiza um tutti com todos os alunos.</p>	<p>Humanos:</p> <p>- Professor; - Alunos.</p> <p>Materiais:</p> <p>- Quadro; - Computador; - Sistema Audio; - Voz; - Corpo.</p>	<p>Observação direta Registo em grelha própria</p>

Anexo 6 – Planificação da aula. 06/01/19

Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Apropriação e reflexão	Executar 3 ritmos corporais diferentes que se associam ao verso, ponte e refição. Cantar e executar os padrões rítmicos em simultâneo.	Altura:	- Combinações de linhas horizontais e verticais. - Agregado Sonoroso.				
Apropriação de elementos da Música	Perceção Sonora e Musical	Experimentação e Criação		Timbre:	- Combinação de Timbres.				



PLANIFICAÇÃO

2019/2020

<p>Professor: Davide Pereira Cooperante: Alcino Supervisora: Isabel Castro</p>	<p>Ano/turma/: 6ºE</p>	<p>Data: 4/05/20 Hora: 15:30 / 17:00</p>	<p>Lição: 39 e 40 Sumário: Divulgação e escuta de repertório musical tradicional português. Análise da música Milho Verde interpretada pelo José Afonso. Introdução do compasso composto. Execução da música através da voz e acompanhamento rítmico em instrumentos de altura não definida.</p>
---	-------------------------------	--	--

Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)		Aprendizagens Específicas		Conceitos / Conteúdos		Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação	Interpretação e comunicação	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos	<p>O professor:</p> <p>a) Escreve o Sumário</p> <p>b) Inicia um momento de audição de música tradicional.</p> <p>c) Realiza uma análise da música Milho Verde e faz a introdução do conceito compasso composto.</p> <p>d) Ensina a melodia num tempo menor e exemplifica vários ritmos nas bongós, claves e egg shacker.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Professor, - Alunos. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quadro - Computador - Sistema Audio - Voz - Bongós - Claves - Egg Shacker 	<p>Observação direta</p> <p>Registo em grelha própria</p>

Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Apropriação e reflexão	Executar ritmos com a pulsação do compasso composto. Cantar a melodia do milho verde e percutir ritmos que acompanhem.	Altura:	Intervalo de Quarta Perfeita.	e) Divide em dois naipes tumba e propõe a execução musical com recurso à voz, idiofones e membranofones. No final os grupos alternam de funções.		
Apropriação de elementos da Música	Perceção Sonora e Musical	Experimentação e Criação		Timbre:	-Expressividade através de seleção timbrica.			

Milho Verde

Mi - lho verde mi-lho ver - de ai mi-lho ver-de mi-lho ver - de ai mi

6
lho ver-de ma-ça - ro - ca À som bra do mi-lho

11
ver - de ai à som-bra do mi-lho ver - de ai - na - mo - rei u - ma ca - cho - pa

Milho verde, milho verde
Milho verde miudinho
À sombra do milho verde
Namorei um rapazinho

Milho verde, milho verde
Milho verde folha larga
À sombra do milho verde
Namorei uma casada

Mondadeiras do meu milho
Mondai o meu milho bem
Não olhais para o caminho
Que a merenda já lá vem

ESCOLA E.B. 2, 3 (NOME DA ESCOLA OCULTADO)

EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE
 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS (NOME DA ESCOLA OCULTADO)
 CÓDIGO 151816



PLANIFICAÇÃO



2019/2020

<p>Professor: Davide Pereira Cooperante: Alcino Supervisora: Isabel Castro</p>	<p>Ano/turma/: 6.ºE</p>	<p>Data: 4/05/20 Hora: 15:30 / 16:30</p>	<p>Lição: 47 e 48 Sumário: Introdução da escala pentatónica. Audição de músicas que utilizem a escala pentatónica. Demonstração de improvisação.</p>
---	--------------------------------	---	---

Dominios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)		Aprendizagens Específicas		Conceitos / Conteúdos		Atividades/Estratégias		Recursos		Avaliação	
Dominios	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos	O professor: a) Dita o sumário. b) Introduz a escala pentatónica de forma prática e teórica. c) Realiza a audição de músicas que façam uso da escala pentatónica. d) Demonstra a praticabilidade e a sonoridade da escala pentatónica em contexto de improvisação.		Humanos: - Professor; - Alunos. Materiais: - Computador - Voz - Guitarra		Observação direta Registo em grelha própria	
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação	Interpretação e comunicação	Identificar a escala pentatónica independentemente do timbre. Reproduzir a escala pentatónica, Maior e menor.	Timbre	Alteração timbrica. Realce timbrico.						
Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Apropriação e reflexão		Altura.	-Escala Pentatónica						

Anexo 9 – Planificação da aula. 04/05/20

Apropriação de elementos da Música	Perceção Sonora e Musical	Experimentação e Criação		Forma:	Binária e Ternária			

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>	<p>ESCOLA E.B. 2, 3 PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</p> <p>EDUCAÇÃO MUSICAL - 2º CICLO</p>	
<p>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE</p> <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA</p> <p>CODIGO 131816</p>		

PLANIFICAÇÃO

2019/ 2020

<p>Professor: Davide Pereira</p> <p>Cooperante: Alcino</p> <p>Supervisora: Isabel Castro</p>	<p>Ano/turma/: 6.ºE</p>	<p>Data: 25/05/20</p> <p>Hora: 15:30 / 17:00</p>	<p>Lição: 51 e 52</p> <p>Sumário: Audição de música urbana. Análise e identificação de características musicais relativamente ao compasso, forma, timbre, ritmo.</p>
---	--------------------------------	--	--

Dominios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p>	<p>Interpretação e Comunicação</p>	<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Entender a construção e características mais presentes nos diferentes estilos da música urbana.</p>	<p>Ritmo</p>	<p>- Alternância de compassos simples. - Ritmos assimétricos.</p>	<p>O professor: a) Dita o Sumário b) Pede aos alunos que escolham uma música do seu repertório pessoal. c) Uma a uma, as músicas são analisadas em conjunto e são descritas as características mais presentes na música. d) Para cada música é executada uma versão na guitarra.</p>	<p>Humanos: - Professor, - Alunos. Materiais: - Quadro - Computador - Voz - Guitarra</p>	<p>Observação direta Registo em grelha própria</p>

Anexo 10 – Planificação da aula. 25/05/20

Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Apropriação e reflexão		Altura:	- Sons de instrumentos transformados eletronicamente.				
Apropriação de elementos da Música	Perceção e Sonora Musical	Experimentação e Criação		Dinâmica:	Densidade Sonora				