

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

**Mariana Filipa Fernandes Gonçalves Cabral**

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

**Orientador**

**Professor Doutor Vasco Paulo Cecílio Alves**

Bragança,  
julho de 2019



## **AGRADECIMENTOS**

À minha família,  
ao meu companheiro e  
aos meus amigos,  
por me apoiarem em todas as minhas (in)decisões.

Ao meu orientador de estágio, pelas nossas “conversas vadias”,  
sempre cheias de ensinamentos e de boa disposição,  
e por conduzir-me à margem quando an[na]dava em “águas profundas”.

Aos meus colegas e amigos de curso  
António Carlos, Flávia Câmara, Gérson Nascimento, Stephanie Correia  
por me acolherem nas suas vidas e nas suas calorosas casas.

A todos os meus professores  
por tornarem-me naquilo que sou e naquilo que sei.



«O ensino deverá ser ministrado sob uma forma isenta de constrangimento ... Porque o homem livre não deve aprender como um escravo».

(Platão, *in A República*)

«Diz-me, e eu esqueço-me  
Mostra-me, e eu lembro-me  
Envolve-me, e eu compreendo».

(Confúcio)

«Ou Tudo ou Nada» tem um sentido pessoal para mim.  
Mas ser universal - não o posso, porque sou particular.  
Não posso ser todos, porque sou Um, um só, só eu.  
Não posso ser o primeiro em qualquer coisa, porque não há primeiro.  
Prefiro por isso o nada de ser apenas esse ser nada».

(Álvaro de Campos, *in Ode Marítima*)



## RESUMO

Este trabalho decorre das experiências de ensino-aprendizagem realizadas em contexto de estágio profissional com vista à obtenção de requisitos para o exercício do ensino da Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico, do sistema educativo Português. Desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, durante o ano letivo de 2017/2018, este relatório apresenta, analisa e reflete sobre as atividades desenvolvidas e que se articulam em três vertentes de ação: 1.ª) a ação pedagógica da disciplina conforme o Currículo Nacional; 2.ª) o projeto artístico a partir da qual se desenvolveu a ação pedagógica; 3.ª) a ação de investigação que, a partir da análise reflexiva, permitiu, por um lado, potenciar a melhoria das práticas e das experiências pedagógico-artísticas e, por outro, perceber o impacto das mesmas através da apreciação feita pelos agentes envolvidos no processo. Para o efeito, foram realizados dois projetos de teatros musicais, através dos quais foram manipulados elementos estético-artísticos interdisciplinares, visando permitir experiências pedagógicas significativas, no âmbito da Educação Musical. Os resultados apresentados, que são, por um lado, o relato do próprio processo pedagógico-artístico e a manipulação dos seus elementos estéticos e, por outro, a aferição do impacto das experiências realizadas nos agentes envolvidos no processo, sugerem que a realização de ações educativas baseadas na concepção/desenvolvimento/concretização de processos artísticos podem contribuir para melhorar o modo como os alunos experienciam os conteúdos programáticos da Educação Musical.

**Palavras-Chave:** Educação musical, educação artística, interdisciplinariedade artística, pesquisa em educação baseada em arte.

## **ABSTRACT**

This work stems from teaching-learning experiences carried out in the context of a professional internship in order to obtain requirements for the exercise of the teaching of Music Education in the 2<sup>nd</sup> Basic Education Cycle of the portuguese educational system. Developed within the scope of the Curricular Unit of Supervised Teaching Practice, of the Master Degree in Teaching Music Education in Basic School, during the academic year of 2017/2018, this report presents, analyzes and reflects on the activities developed and articulated in three strands of action: 1) the pedagogical action of the discipline according to the National Curriculum; 2) the artistic project from which the pedagogical action was developed; 3) the research action that, based on the reflexive analysis, allowed, on the one hand, to enhance the improvement of pedagogical-artistic practices and experiences and, on the other, to perceive the impact of the same through the appreciation made by the agents involved in the process. For this purpose, two musical theater projects were carried out, through which aesthetic-artistic interdisciplinary elements were manipulated, aiming to allow significant pedagogical experiences in the field of Music Education. The results presented are the report of the pedagogical-artistic process itself and the manipulation of its aesthetic elements and the assessment of the impact of the experiments carried out on the agents involved in the process, suggest that the performance of actions education based on the conception / development / realization of artistic processes can contribute to improve the way students experience the subject of Music Education.

**Keywords:** Musical education, artistic education, artistic interdisciplinarity; art-based educational research.

## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

E-A – Ensino-Aprendizagem

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAD – Percussão de Altura Definida

PAI - Percussão de Altura Indefinida

PES – Prática de Ensino Supervisionada

SAS – Serviço de Apoio Socio-Educativo

UR – Unidades de Registo

## ÍNDICE GERAL

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>I. SER PROFESSOR</b> .....	18
I.1. Na Generalidade .....	20
I.2. Na Especialidade .....	28
<b>II. CONTEXTOS DE ESTÁGIO</b> .....	32
II.1. Caracterização do Contexto .....	34
II.2. A turma de 6.º ano.....	36
II.3. A turma de 5.º ano.....	36
<b>III. DESEMPENHO PROFISSIONAL</b> .....	38
III.1.1. Fundamentação .....	40
III.1.2. Metodologia .....	41
Ação Investigativa .....	42
Ação Pedagógica.....	43
Ação Artística .....	44
III.1.3. Experiências.....	49
Conceção.....	49
Desenvolvimento .....	50
Atuação no 6.º ano .....	52
Atuação no 5.º ano .....	58
<b>III.1.4 Resultados</b> .....	64
O Processo Criativo .....	64
O Teatro Musical e aquisição de competências musicais.....	65
O Teatro Musical e as paisagens sonoras .....	67
O Teatro Musical e a interdisciplinariedade .....	69
O Ambiente de sala de aula .....	71

<b>IV. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS ADQUIRIDAS .....</b>	<b>74</b>
IV.1. Reflexão.....	76
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>82</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>87</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.: Articulação de ações no processo de E-A.....	16
Figura 2.: Síntese do conceito de desenvolvimento profissional de professores.....	23
Figura 3.: Tipos de conhecimentos abordados pela aplicação do A.:2018.....	45
Figura 4.: Esquema de referência para a interação musical performativa.....	48
Figura 5.: Padrão modelo tranquilidade .....	55
Figura 6.: Padrão tranquilidade após experimentação.....	55
Figura 7.: Padrão modelo amor .....	56
Figura 8.: Padrão amor após experimentação.....	56
Figura 9.: Padrão modelo medo.....	57
Figura 10.: Padrão medo após experimentação .....	57
Figura 11.: Padrão modelo ansiedade.....	57
Figura 12.: Padrão ansiedade após experimentação .....	57
Figura 13.: Partitura da canção "Olha o Sol" .....	58
Figura 14.: Padrão modelo alegria.....	62
Figura 15.: Padrão alegria após experimentação .....	62
Figura 16.: Padrão modelo tranquilidade .....	63
Figura 17.: Padrão tranquilidade após experimentação.....	63

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.: Novas exigências do desempenho docente.....	26
Quadro 2.: Cronograma do estágio profissional.....	35
Quadro 3.: Explicação do processo criativo e pedagógico do A.: 2018.....	47
Quadro 4.: Etapas do processo pedagógico.....	51
Quadro 5.: Análise formal do Teatro Musical <i>A Bela e o Monstro</i> .....	54
Quadro 6.: Análise formal do Teatro Musical <i>A Fada Oriana</i> .....	61

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1.: Guião <i>A Bela e o Monstro</i> .....	88
Anexo 2.: Apresentação interativa.....	94
Anexo 3.: Planificação da dramatização/canções (6.º ano) .....	97
Anexo 4.: Planificação das paisagens sonoras (6.º ano).....	99
Anexo 5.: Guião <i>A Fada Oriana</i> (5.º ano) .....	101
Anexo 6.: Planificação da canção “Olha o Sol” (5.º ano) .....	109
Anexo 7.: Planificação da sonorização (5.º ano) .....	111
Anexo 8.: Planificação das paisagens sonoras (5.º ano).....	113

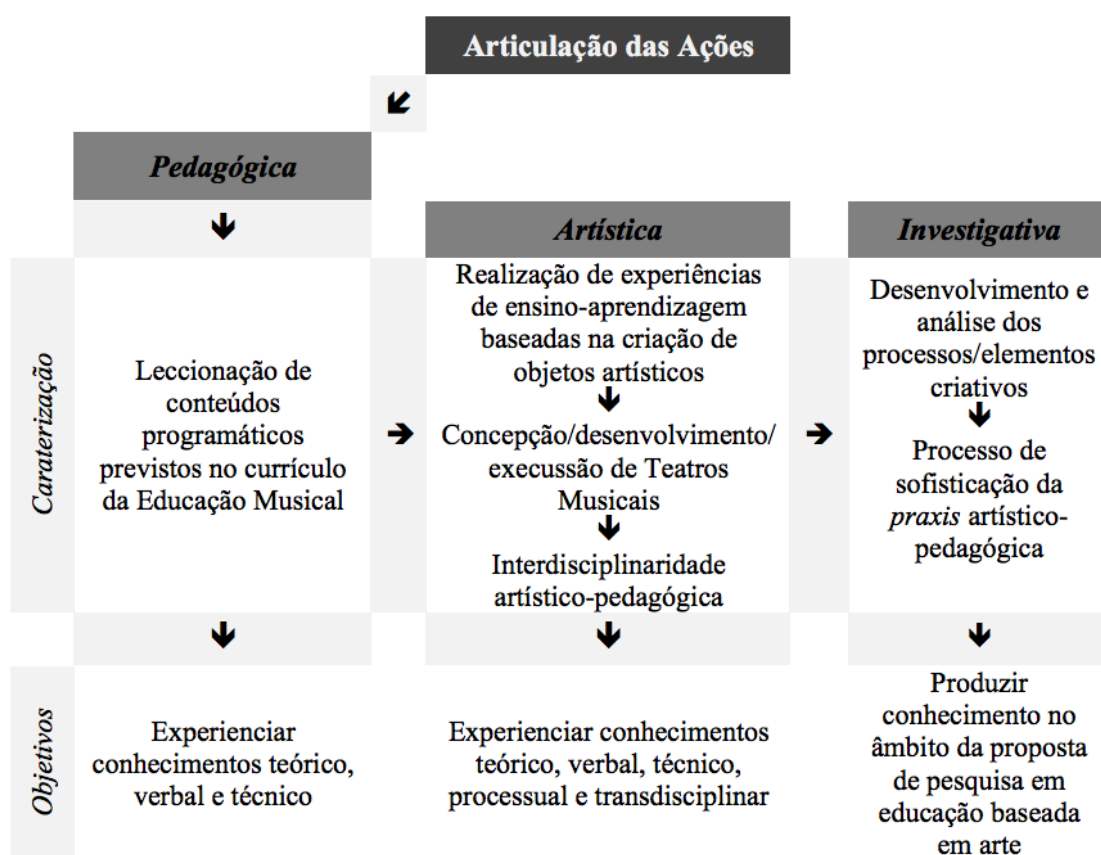
## INTRODUÇÃO

O presente relatório pretende apresentar, descrever, analisar, refletir e compreender as experiências de ensino-aprendizagem (E-A) e as práticas profissionais que lhes estiveram subjacentes, desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2017/2018, no quadro da Prática de Ensino Supervisionada em Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB).

Como motivação central para a realização da Prática de Ensino Supervisionada, consubstanciado no estágio profissional e na conseqüente produção deste relatório, esteve a hipótese de me permitir aplicar conhecimentos e desenvolver competências práticas ao nível do exercício da profissão de professor de Educação Musical, integrando e potenciando as minhas competências estético-artísticas previamente adquiridas na qualidade de música-instrumentista. Para tal, foi desenvolvido um projeto artístico-pedagógico, transversal aos 5.º e 6.º anos do 2.º CEB, de natureza interdisciplinar e materializado em Teatros Musicais, a partir da proposta de implementação de um projeto musical interpretativo produzido pelo meu orientador (cf. p. 45). A criação de propostas pedagógicas baseadas na realização de objetos artísticos interdisciplinares parece ser, simultaneamente, atrativa e benéfica para a formação dos alunos, tendo em conta que lhes fomenta o espírito de colaboração e de participação, a par de que permite ao professor uma maior liberdade na construção e ordenação a sua própria metodologia em função dos contextos educativos (Sousa, 2015).

Por se tratar de uma disciplina do foro artístico e por considerar interessante a possibilidade de integrar a minha experiência enquanto música-instrumentista no plano do ensino da Educação Musical, as experiências de E-A foram baseadas em processos criativos transdisciplinares, através dos quais se pretendeu fazer coincidir a veiculação de conteúdos programáticos ao mesmo tempo que se fez a experimentação concreta dos processos artístico-performativos, podendo potenciar, assim e também, a possibilidade de efetivação de uma experiência de ensino significativa. A acompanhar esta abordagem do tipo artístico-pedagógica esteve presente uma intenção investigativa com o objetivo de analisar/ refletir sobre as práticas correntes no sentido de poder promover a melhoria dos processos/elementos didáticos/criativos. Por isto, esta abordagem demonstra possuir características próprias da metodologia de investigação denominada por investigação-ação, mais concretamente no que se refere ao processo em espiral no qual o professor planifica/intervém/reflete sucessivamente no sentido da sua

sofisticação pedagógica. Resumindo, parti para a realização do meu estágio profissional com o intuito claro de fazer pedagogia através da criação artística e com uma atitude investigativa que me permitiu melhorar as práticas e aferir o impacto das mesmas. Este trabalho configura o relato da realização de experiências de E-A baseadas no procedimento artístico, bem como da manipulação dos seus elementos estéticos que lhe são inerentes, enquadrando-se, portanto, no âmbito metodológico do tipo qualitativo denominado por *Pesquisa em Educação Baseada em Arte*<sup>1</sup> (cf. p. 42). A Figura que se segue procura demonstrar o modo como estas ações (pedagógica, artística e investigativa) se articularam no processo de desenvolvimento das E-A:



**Figura 1.:** Articulação de ações no processo de E-A

A intervenção também teve um carácter de investigação no âmbito praxeológico, cujo o intuito foi de apurar se as E-A tiveram impactos significativos na aprendizagem dos alunos, deste modo, também foram definidos objetivos específicos, sendo estes: 1)

<sup>1</sup> Tradução minha da nomenclatura original: *Art-Based Educational Research*.

desenvolver atividades que relacionem a Música com outras Artes em contexto de Educação Musical no 2.º CEB; 2) desenvolver competências estético-artísticas nos alunos, em conformidade com o que definido no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB); e por último, 3) desenvolver competências científicas, técnicas, pedagógicas e didáticas que contribuam para a formação do docente em Educação Musical;

Os resultados apontam que, a utilização de práticas pedagógicas consubstanciadas em Teatros Musicais, são uma mais-valia nos processos de E-A, permitindo a experimentação e a prática de diferentes linguagens artísticas e a possibilidade de lecionar conteúdos programáticos previstos no Currículo para a disciplina de Educação Musical.

A organização deste relatório apresenta-se descrita em quatro Capítulos: I. Ser Professor na Generalidade e na Especialidade; II. Contexto de Estágio; III. Desempenho Profissional na qual farei uma breve apresentação da fundamentação, metodologia utilizada, descrição das experiências de E-A e uma análise dos resultados; por último, IV. Reflexão sobre as competências (adquiridas e por adquirir). O relatório encerra com as considerações finais, onde é apresentada uma reflexão/avaliação sobre o encerramento do ciclo formativo.

## **I. SER PROFESSOR**

Esta secção tem um carácter preliminar ao relato das atividades pedagógicas, sendo que, para tal, farei uma reflexão crítica em torno de conceitos teóricos conducentes à problematização, na sua generalidade, da profissão docente no Ensino Básico, em direcção ao que é a especificidade do exercício da profissão de professor da disciplina de Educação Musical. Pretendo com isto estabelecer premissas básicas para a conceptualização daquilo que vai ser descrito posteriormente como sendo as atividades teórico-práticas realizadas no âmbito do meu estágio profissional. Esta discussão percorrerá assuntos como o desenvolvimento profissional (perspectiva evolutiva e formativa), o perfil, os saberes e competências inerentes à profissão, partindo de posicionamentos conceptuais de obras e autores que considere pertinentes incluir nesta reflexão.

## **I.1. Na Generalidade**

Há muito que se debate em torno da definição da profissão de professor, e tal, acontece porque “o professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor” (Nóvoa, 1992, p. 15). A heterogeneidade da classe, a complexidade de atribuições, os contextos sociais e culturais são alguns exemplos que tornam uma e qualquer definição limitadora da profissão de docente. Por essa razão, Formosinho (2009) reitera que a classe docente encontra-se em (in)definição pelas várias características que lhes estão associadas, sendo estas: individuais (estilos e formas de ensinar, grau de empenho, relações entre colegas); o nível de ensino em que exercem a atividade; o tipo de disciplina; a situação profissional; o tempo de serviço e a posição na carreira; as habilitações académicas e formação ao longo da vida; a localização e a dimensão da escola; os cargos e funções desempenhados; o envolvimento em projectos; entre outras. Também Cadório e Simão (2013) reconhecem a dificuldade de se proceder a uma definição ‘incisiva’, mas admite que é possível encontrar traços comuns na atividade docente, como o envolvimento coletivo, a resolução eficaz de problemas e o investimento pessoal na relação pedagógica.

Numa acepção mais tecnicista, o professor é visto como aquele que domina e professa um saber fazendo com que outro seja conduzido a aprender. Para Roldão (2009), o professor é um mediador entre o saber e o aluno, pois “é suposto ser ele a saber fazê-lo, pela orientação intencionalizada e tutorizada de acções de ensino que conduzam à possibilidade efectiva de o esforço do aluno se traduzir na apreensão do saber que se pretende ver adquirido” (p. 23). Numa perspetiva mais romântica da profissão, Cardoso (2013) reitera que “ser professor é uma profissão única, insubstituível. É ela que torna as outras profissões possíveis. Assim, mais do que uma profissão, ser professor é uma carreira cheia de desafios, que se vão sucedendo, a cada dia” (p. 37). Numa visão mais humanista Pardal, Gonçalves, Neto-Mendes e Pedro (2011) descrevem que o professor “é um homem/uma mulher de um tempo determinado, de uma sociedade concreta, que vive as contradições e a incerteza desse mesmo tempo e sociedade. E, acima de tudo, é um ser individual, com uma história de vida, ligado a um estrato social, a uma família, a um meio” (p. 84).

Face às múltiplas visões sobre a profissão, Flores (2010) afirma que “tornar-se professor constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional que implica o ‘aprender a ensinar’ (às vezes, associado aos aspectos mais técnicos do

ensino), e a socialização profissional (decorrente da interação entre indivíduo e contexto), bem como a construção da identidade profissional” (p. 182). Por esse facto, cabe aprofundar esta temática abordando o conceito de desenvolvimento profissional dos professores. Este tem sido estudado a partir de diferentes posicionamentos teóricos, originando, por vezes, uma certa confusão concetual. A expressão poderá ser associada, por um lado, ao conceito de aprendizagem e à formação contínua, por outro, à teoria evolutiva de desenvolvimento. No entanto, parece consensual de que ambas permitem compreender o processo de aprender a ensinar.

O desenvolvimento profissional dos professores, enquanto processo contínuo de crescimento pessoal e profissional, foi estudado de acordo com a teoria evolutiva, a partir da qual surgem diferentes perspetivas teóricas.

Um dos modelos mais conhecidos é o modelo evolutivo das preocupações dos professores preconizado por Fuller e Bown (1975). Estes teóricos reorganizam a atividade docente em três etapas (de sobrevivência, de mestria e de estabilidade) de acordo com as preocupações que os professores sentem, com as tarefas e com os alunos (García, 1999).

Para além da perspetiva evolutiva (etapas de preocupações dos professores), os estudos efetuados no campo da Psicologia levaram à concetualização do modelo cognitivo-desenvolvimentalista<sup>2</sup>. De acordo com Flores (2000), as investigações conduzidas neste modelo indicam que:

os professores experientes demonstram um conhecimento mais rico e mais complexo do ambiente de sala de aula que lhes permite compreender e interpretar melhor e mais eficazmente os acontecimentos que aí ocorreram . . . manifestam um conhecimento pedagógico mais elevado, uma maior preocupação com a integração dos conhecimentos e a utilização de uma maior variedade de modelos de ensino (p. 27).

Por último, surge a perspetiva dos ciclos de vida do professor que analisa a carreira docente como um todo, numa vertente psicológica e sociológica, procurando estabelecer uma relação entre as idades, os ciclos de vida e as características pessoais e profissionais. O modelo mais representativo é o de Huberman (1989) que contempla cinco fases essenciais que ocorrem ao longo da carreira do docente: (i) a entrada; (ii) a estabilização; (iii) a diversificação e/ou questionamento; (iv) a serenidade e/ou conservantismo e por fim, (v) o desinvestimento sereno ou amargo.

---

<sup>2</sup> Para este modelo contribuíram os trabalhos de Jean Piaget ao nível cognitivo, de Kohlberg na questão da moral e de Loevinger no desenvolvimento do *self*.

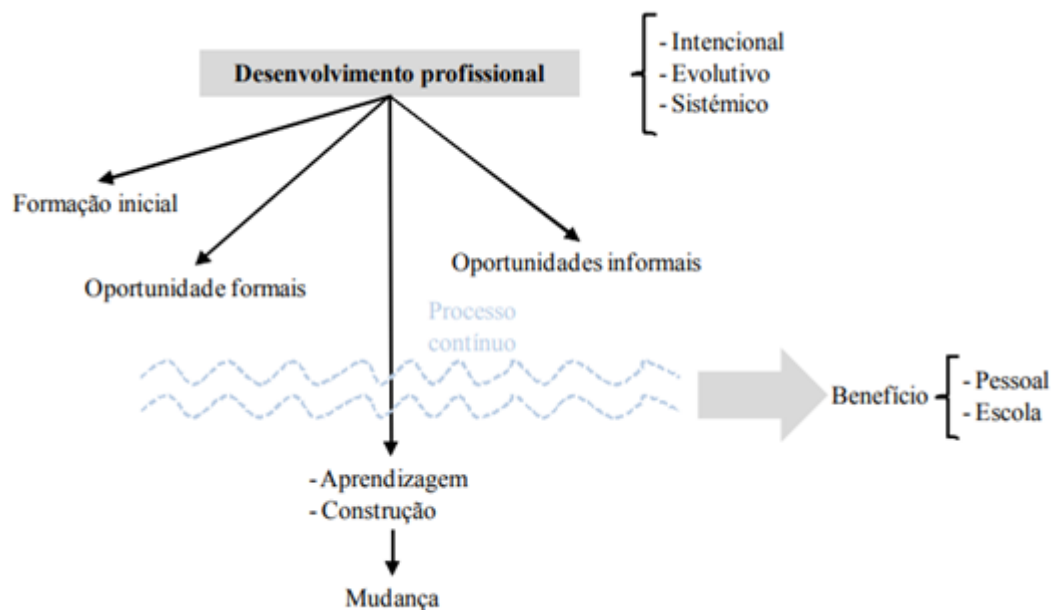
Apesar destas três perspectivas demonstrarem diferentes fases, todas procuram explicar as mudanças que ocorrem no indivíduo ao longo da carreira. Contudo, considerando que a formação inicial constitui o ‘ritual de passagem’ de aluno a professor, torna-se pertinente explicar as diferenças que ocorrem nos professores principiantes à luz destas concepções teóricas organizadas por Flores (2000):

- ✓ Na perspectiva evolutiva, ou etapas das preocupações, os professores principiantes preocupam-se com a sua sobrevivência profissional;
- ✓ Na perspectiva cognitivo-desenvolvimentalista, os professores com níveis altos de desenvolvimento cognitivo demonstram comportamentos e *performances* profissionais, mais desejáveis do que os professores com níveis mais baixos. Os docentes em estágios superiores são mais flexíveis, menos autoritários e dispõem de uma grande variedade de estratégias de ensino face aos principiantes;
- ✓ Na perspectiva social, o docente em início de carreira aprende e interioriza os elementos sociais e culturais da profissão, bem como as normas e as condutas que caracterizam o meio envolvente.

A par das características, no campo da Psicologia e da Sociologia, que permitem descrever o papel e a interação do docente, o termo desenvolvimento profissional também oferece algumas conotações ligadas às Ciências de Educação. A título de exemplo, Day (2001) refere que o desenvolvimento profissional:

é o processo através do qual os professores, enquanto agentes de mudança, revêem, renovam e ampliam, individual ou colectivamente, o seu compromisso com os propósitos morais do ensino, adquirem e desenvolvem de forma crítica, juntamente com as crianças, jovens e colegas, o conhecimento, as destrezas e a inteligência emocional, essenciais para uma reflexão, planificação e prática profissionais eficazes, em cada uma das fases das suas vidas profissionais” (p. 21).

Por sua vez Cadório e Simão (2013) esquematizam e sintetizam o conceito de desenvolvimento profissional de professores como podemos observar na Figura 1.



**Figura 2.:** Síntese do conceito de desenvolvimento profissional de professores  
**Fonte:** Adaptado de Cadório e Simão (2013, p. 54)

Para estes autores, o desenvolvimento profissional trata-se de um “processo intencional, evolutivo e sistêmico que inclui a formação inicial, as oportunidades formais e informais de formação. Visa a construção e a aprendizagem, numa perspectiva de mudança com efeitos pessoais e na organização” (Cadório & Simão, 2013, p. 54).

Quaresma (2014) também atribui relevância ao processo formativo, como fator decisivo no desenvolvimento profissional, uma vez que deve ser entendido como um processo permanente, contínuo e reflexivo, baseado na investigação. Nesta visão, o processo formativo do professor pode ser enquadrado em três etapas: (i) a formação inicial (aquisição de competências e conhecimentos); (ii) a iniciação ao ensino, na qual o professor principiante adquire e desenvolve competências práticas de sobrevivência e de socialização; (iii) a formação contínua, que inclui um conjunto de ações e estratégias que contribuem para o aperfeiçoamento e crescimento profissionais (Pacheco & Flores, 1999; Formosinho, 2009). Nesta linha de pensamento, Flores (2000) reitera que “o processo formativo do professor implica, por um lado, uma aquisição de conhecimentos e competências (no caso da formação inicial) e por outro, uma aperfeiçoamento/enriquecimento profissional e um desenvolvimento de competências (para os professores em exercício)” (p. 29).

Atendendo que o processo formativo constitui um factor importante no desenvolvimento profissional, surge o conceito de competência, contendo em si toda uma carga semântica positiva de evolução e aprendizagem. Nas Ciências de Educação, o termo competência foi tratado por diversos autores, nos quais, destacam-se os trabalhos de Tardif, Lessard, Boterf, Perrenoud e Roldão. Para Boterf (1996), a competência ‘é um processo’. Na mesma linha de pensamento de Tardif (1994) e Perrenoud (2000), surge Roldão (2003) que refere que a competência se traduz na capacidade de mobilizar, seleccionar e integrar diferentes conhecimentos (recursos) e aplicá-los numa determinada situação (Conceição & Sousa, 2012). Por sua vez, Mouzinho, Caena e Valle (2015) vão ainda mais longe, ao referirem que “o conceito de competências (do professor) deve ser entendido como uma combinação complexa de conhecimentos, aptidões, visão, valores, atitudes e vontade, que se traduzam em acções adequadas e eficazes em contextos específicos” (p. 24).

Uma das questões que se colocam aos professores e, conseqüentemente, aos alunos futuros professores é “como adquirir/promover a aquisição de competências?”. Face ao anteriormente exposto, podemos concluir que a aquisição de competências encontra-se na dependência de diversas variáveis, as quais incluem o conhecimento e a prática, pois, e de acordo com Rey, Carette, DeFrance, e Kahn (2005), o professor competente é aquele que, num determinado domínio, enfrenta eficazmente situações inéditas fazendo uso de diferentes saberes, saber-fazer, técnicas e atitudes, implicando que “a formação se alie à experiência” (p. 22).

Sendo a escola um espaço de eleição para o desenvolvimento de competências, actualmente, reconhece-se o contributo das instituições de ensino superiores de educação na formação inicial e na atribuição de experiências que melhor preparam os futuros professores. A formação inicial, que contempla a prática pedagógica (período de estágio), assinala o começo de todo o processo de ‘aprender a ensinar’. É neste período que o aluno-professor adquire e desenvolve um conjunto de conhecimentos, destrezas e atitudes que lhe permitirá exercer a profissão, como reconhecem Flores e Simão (2009):

os alunos futuros professores precisam que a sua aprendizagem se articule com a sua experiência pessoal. Se os alunos futuros professores ‘sentirem’ genuinamente o que é ensinar e aprender através de experiências autênticas, há maior probabilidade de encararem a situação de uma forma pessoalmente mais significativa. Isto torna-se extremamente importante quando se desafia a noção de que a aprendizagem pela experiência é ‘melhor’ durante o estágio e de que a aprendizagem da teoria ocorre numa universidade (p. 27).

Enquanto etapa importante no percurso formativo do professor, a formação inicial proporciona a aquisição de conhecimentos-base fundamentais ao exercício da profissão. Numa tentativa de compreender o contributo da formação inicial para a construção e consolidação do conhecimento profissional, Lee Schulman (1987), sistematizou e organizou o conhecimento do professor em sete categorias: (i) o conhecimento do conteúdo (matéria); (ii) o conhecimento pedagógico geral (teorias de aprendizagem, princípios gerais do ensino e da gestão da turma); (iii) conhecimento do currículo (programa); (iv) conhecimento do conteúdo pedagógico (processo de ensino-aprendizagem); (v) o conhecimento dos alunos e das suas características; (vi) conhecimento dos contextos educacionais; e, por fim, (vii) o conhecimento da filosofia educacional (finalidades, objetivos e valores) (Mesquita, 2011).

Estas competências profissionais refletem, não só, a natureza multidimensional do conhecimento do professor, como também, seis paradigmas que integram e complementam a docência, de acordo com Paquay e Wagner (2001) e Schratz et al., (2007), referenciados por Mouzinho, Caena e Valle (2015): (i) o professor especialista informado, aquele que domina as matérias; (ii) o professor competente que atua de forma consciente, informada e profissionalmente eficaz; (iii) o agente reflexivo que desenvolve um pensamento/discurso em torno das questões que advêm da experiência e do contexto; (iv) o líder de sala de aula, capaz de gerir a diversidade; (v) o agente social que dialoga e coopera nos diversos contextos sociais e profissionais e o (vi) professor como aprendiz ao longo da vida, o qual é responsável pela sua formação em ações e contextos específicos.

Estes requisitos-base do ser e saber do professor vêm corroborar a ideia de que atividade docente, citando Flores e Viana (2007), “é uma função complexa, que exige o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e atitudes a vários níveis, mas sobretudo, uma grande capacidade reflexiva, investigativa, criativa e participativa para se adaptar e intervir nos processos de mudança” (p. 115).

Neste contexto de mudança (de transformações culturais, sociais, políticas, económicas e tecnológicas), marcado pela heterogeneidade da população escolar, por uma maior autonomia das instituições educativas, por uma aproximação entre a escola e a comunidade, que se assiste a uma clara alteração do desempenho tradicional do professor, o qual é chamado a intervir e a assumir diferentes papéis. Sobre a multiplicidade de papéis, Ruiivo e Trigueiros (2009) afirmam que “os professores foram treinados para saberem fazer o que sempre fizeram e bem: ensinar. Mas, além, disso,

todo o dia se lhes exige o cumprimento de cada vez mais objectivos educativos que a sociedade não consegue alcançar” (p. 33). É no reconhecimento desta problemática que o profissional em formação toma, em parte, consciência das novas exigências do desempenho docente, representados no Quadro 1.

**A. Promover novos objetivos de aprendizagem na educação escolar**

1. Contribuir para a educação para a cidadania
2. Promover o desenvolvimento de competências para a sociedade do conhecimento e para a aprendizagem ao longo da vida
3. Articular a aprendizagem dos novos objetivos com a dos objetivos das disciplinas escolares

**B. desenvolver novos processos de organização da aprendizagem escolar**

4. Reorganizar as práticas docentes na sala de aula
  - Lidar com a diversidade pessoal, social, étnica, cultural e linguística dos alunos
  - Organizar o ambiente de aprendizagem e apoiar os processos de aprendizagem
  - Trabalhar em equipas de professores e outros profissionais envolvidos no processo de aprendizagem dos mesmos alunos
5. Agir na escola, para além da sala de aula
  - Desenvolver e avaliar o currículo e a organização da escola
  - Colaborar com os pais e com outros parceiros sociais
6. Integra as tecnologias de informação e comunicação nas situações de aprendizagem formal e em toda a prática profissional
7. Agir como profissional
  - Agir com atitude investigativa na resolução dos problemas da prática profissional
  - Dirigir e promover o seu desenvolvimento profissional numa aprendizagem ao longo da vida

**Quadro 1.:** Novas exigências do desempenho docente

**Fonte:** Adaptado de Campos (2013, p. 20)

Esta alteração das funções do professor, com o acréscimo de diversas e diferentes tarefas, vem redefinir o papel do docente e da constante aquisição de competências necessárias ao exercício da profissão, ainda que, e citando Ruivo e Trigueiros (2009), “entregues a si mesmo, sem acompanhamento nem adequada e suficiente formação complementar, os docentes sentem sobre os seus ombros o peso da enorme responsabilidade que lhes é imputada pelo Estado e pelas famílias” (p. 33).

O reconhecimento destas novas dimensões oferece, aos futuros professores, o desenvolvimento de competências indispensáveis ao exercício da docência, ainda que, em contexto de prática pedagógica, não seja possível a consolidação de todas as

dimensões aqui identificadas. Contudo, face aos desafios que se impõem aos professores hoje e aos do futuro, torna-se imperativo que para além de estimularem aprendizagens significativas e promoverem um saber holístico e de carácter inter e transdisciplinar, estes recorram a instrumentos teóricos, técnicos e práticos que lhe permitam desempenhar práticas reflexivas, investigativas e criativas que melhor se adaptam naquilo a que se chama “A Escola de Hoje”, uma escola plural, dinâmica e multicultural (Flores & Viana, 2007).

## **I.2. Na Especialidade**

No subcapítulo anterior, abordei alguns aspetos que são transversais a todos os professores, no entanto, existem alguns fatores que permitem a diferenciação de saberes que são específicos do exercício da função docente, nomeadamente, os saberes disciplinares adquiridos em contexto de preparação formal. Como refere Quaresma (2014), “ninguém negará que a formação na especialidade correspondente à disciplina de docência (ou disciplinas) é indispensável. Não se pode ensinar matérias que não se conhecem, ou de que pouco se sabe.” (pp. 66-67). Por essa razão torna-se pertinente fazer uma abordagem sobre, e neste caso particular, os saberes específicos, o perfil e as representações sociais do professor de Educação Musical.

De acordo com Bellochio (2003), o professor de Educação Musical é aquele que possui “uma sólida formação na área e formação cultural, que englobe e transcenda o próprio objecto de conhecimento da sua especificidade” (p. 21), sendo capaz de combinar os conhecimentos musicais e pedagógicos com uma postura criativa, crítica e reflexiva adaptando-os em função do contexto cultural e social a que está sujeito.

Sobre os saberes profissionais Machado (2012) afirma que o professor de Educação Musical é aquele que domina, cultiva e pratica as diversas competências musicais considerando-o mais apto a desenvolver projetos e propostas musicais criativas que vão ao encontro dos interesses dos alunos. Para ensinar a música de forma criativa, o professor deverá fazê-lo mediante o desenvolvimento de práticas educativas e de pedagogias específicas para o efeito, em ambientes inovadores e de experimentação (Burnard, 2015).

O professor de Educação Musical, como aquele que detém formação no campo das Artes, pressupõe que adopte práticas pedagógicas criativas, e para tal deverá ser criativo. Segundo Oliveira e Alencar (2008), um professor criativo é aquele que demonstra entusiasmo pela disciplina que ministra, está aberto a novas experiências, é curioso, confiante, atento, compreensivo, facilitador e promove aprendizagens prazerosas. Na sua relação com os alunos, o professor criativo cultiva o senso de humor, envolve os alunos a solucionar problemas concretos, estimula a imaginação, a curiosidade, o pensamento flexível e crítico; “permite ao aluno pensar, desenvolver ideias e pontos de vista, fazer escolhas” (Oliveira & Alencar, 2008, p. 298) .

O professor criativo é aquele que, promove aprendizagem criativas e, conseqüentemente, resultados de aprendizagens positivos, apoia, mobiliza, incentiva e questiona os seus alunos conduzindo-os à aprendizagem musical num ambiente de

envolvimento e de motivação. Deste modo, Burnard (2015) reitera que “a participação criativa na música ajuda as crianças a aprender de forma mais eficaz, desenvolvendo as suas capacidades musicais e inspirando novas formas de pensar, viver e fazer música” (p. 92).

Face aos múltiplos constrangimentos com os quais a classe atualmente se debate, o professor é chamado a criar, a desenvolver e a transformar as suas práticas. É nesta conceção que surge o conceito de professor-artista, como aquele que é capaz de “explorar por si e consigo próprio, com os seus recursos e com a sua própria compreensão, no sentido de desenvolver as qualidades artísticas da sua obra, dentro de uma tradição estética” (Domingo, 2003, pp. 99–100). É visto como um artista pela sua nobre capacidade de articular os saberes profissionais aos saberes da experiência privada e pessoal. Neste sentido, o professor-artista, enquanto criador da sua obra de arte (prática pedagógica), planeia, cria, inova, transforma, projeta a sua obra reconhecendo que esta encontra-se na dependência do contexto educativo. De acordo com Eusse, Bracht e Almeida (2016), a obra do professor-artista, não gera um objeto de arte concreto que estimule os nossos sentidos, mas sim, remete a ‘um acréscimo do ser’, à formação e à transformação do aluno.

Até ao momento, foram descritos alguns aspetos relevantes que permitem identificar o perfil de um professor de Educação Musical, porém, torna-se necessário debruçar sobre as representações sociais e profissionais que a profissão enfrenta. Num debate *online*, promovido pelo XpressingMusic, que visava promover a discussão sobre questões ligadas ao ensino da Educação Musical concluiu-se que:

o professor de Educação Musical continua a ser muitas vezes lembrado somente em fases festivas das instituições. Não menos preocupante é o facto de ainda nos dias de hoje a formação académica e pedagógica dos professores desta área ser colocada em causa . . . ainda nos dias que correm, o professor de Educação Musical carrega uma conotação não muito favorável a tratamento igualitário entre os seus pares de outras áreas (XpressingMusic, 2013, sp).

Perante tal citação, torna-se necessário apontar alguns factos, não numa tentativa de sobrevalorizar ou desvalorizar os docentes, independentemente, das suas áreas de formação, mas sim, com o intuito de apontar e sensibilizar alguns problemas que esta classe atravessa. Quando comparamos um professor de Educação Musical com um outro professor de uma outra disciplina, deparamo-nos que existe claramente um acréscimo dos seus campos de atuação e que se encontram directamente relacionadas com as representações sociais da dita profissão. O professor de Educação Musical é visto pelos diversos agentes educativos como um animador, um cantor, um

instrumentista multifacetado (que toca diversos instrumentos de cordas, piano, flauta de bisel e quem sabe gaita de fole!), um maestro, um compositor, um letrista, um editor de partituras, um operador de som, um dramaturgo, um bailarino, entre outras funções imagináveis. Para além de tudo, deverá ter, ou exige-se que tenha, conhecimento de um vasto repertório musical estando preparado para agir em todo e qualquer contexto sempre que necessário. O super músico também deverá ser um professor, um educador, um diretor de turma, um criativo, um inovador, um mediador, entre outras funções. Face ao exposto, são estes alguns dos dilemas com os quais, diariamente, os professores desta área se deparam. Deste modo, a atribuição de um tratamento diferenciado de um professor de Educação Musical face aos restantes professores de outras áreas parece infundado, pois não existem professores de classe económica e professores de classe executiva.

Num contexto de constante transformação, marcado pela diversidade socio-cultural, exige-se que o professor estimule o conhecimento, a compreensão, a criatividade e o sentido crítico de modo a formar cidadãos ativos, autónomos e responsáveis (Oliveira, 2017). Atendendo as especificidades e interesses dos alunos, os professores são chamados a (re)criar alternativas pedagógicas e didáticas que auxiliam no desenvolvimento de competências de natureza cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. Surge então a necessidade de abandonar práticas que privilegiam o saber enciclopédico e abraçar práticas que privilegiam o saber interdisciplinar tornando possível articular, relacionar, contextualizar, globalizar conhecimentos e vivências.

Para responder as exigências do currículo vinculativo, nas questões da autonomia e flexibilização curricular, os professores deverão colocar em prática um conjunto de saberes interdisciplinares. O desafio que se impõe, aos professores e futuros professores de Educação Musical, constitui na articulação das artes com as demais disciplinas. Por essa razão urge a necessidade de aqui descrever o conceito e as características próprias de um professor interdisciplinar.

Um professor interdisciplinar é aquele que procura estabelecer uma síntese dialética entre as disciplinas, que reconhece a necessidade de integrar, relacionar e mobilizar metodologias e conceitos com o propósito de aprofundar o conhecimento e compreender um todo. Segundo Garcia (2002), profissionalmente, o professor interdisciplinar, coloca em prática diferentes ideias, transforma o seu modo de ensinar recorrendo-se para tal de diferentes fontes de conhecimento e de experiências, exerce

uma reflexão crítica e procura melhorar as suas estratégias de ensino. Pessoalmente, o professor interdisciplinar é dinâmico, inovador, curioso, possui uma mente aberta, está atento e observa a realidade, cultiva uma visão ampla do mundo, procura conhecer a si mesmo e aos outros (Garcia, 2002).

Na proposta interdisciplinar a aprendizagem resulta da interação entre alunos, professores, conteúdos. Em contexto de sala de aula, o professor interdisciplinar cria oportunidades de aprendizagem integrativa, estimula a curiosidade dos alunos, possibilita novas experiências com o intuito de proporcionar uma visão ampla do mundo. De acordo com Fonseca, Matos, Oliveira, e Barros (2015):

o professor deve ser sensível em sua prática, fazendo uso de uma didática que o aproxime dos alunos e os possibilite modificar, enriquecer e construir novos métodos de interpretação do conhecimento, pois o aluno será sempre o agente da aprendizagem (p. 7599).

O professor atua como um mediador, estabelece uma relação de proximidade com os seus alunos, reconhece que o aluno, enquanto sujeito construtor do conhecimento deve intervir, expor, questionar, concordar e discordar durante todo o processo de ensino-aprendizagem, o professor desde cedo deve assumir que “o aluno é o protagonista, o ator principal de sua própria experiência, tornando-o crítico, participativo, ativo na sociedade, transformando realidades” (Almeida, Previato, Sarto, & Maia, 2011, p. 1).

A realização de um estágio na área de Educação Musical, assinala o início da construção da identidade profissional, também é um período de experimentação na qual é possível colocar em prática algumas propostas didáticas que vão ao encontro das necessidades do currículo e dos alunos pois, e de acordo Quaresma (2014), a prática profissional proporciona aos futuros professores, a possibilidade e colocar em prática as funções do professor, “a integração entre os conhecimentos teóricos e os procedimentos e a necessária aproximação ao contexto real” (p. 67). Sendo o contexto real um factor que influencia os processos de atuação de um professor surge a necessidade de, no Capítulo II, descrever todo o contexto educativo onde foi realizada a prática profissional.

## **II. CONTEXTOS DE ESTÁGIO**

No Capítulo anterior, referi algumas especificidades que estão inerentes à profissão de docente. Para além dos conhecimentos específicos à docência, o modo de atuação encontra-se dependente de vários fatores como o contexto educativo, as regras de funcionamento de cada estabelecimento de educação, a cultura organizacional, os recursos, a turma e as características individuais dos alunos. Inteirar-se do contexto educativo é algo que é comum a todos os professores, independentemente da posição e/ou tempo de serviço, por essa razão Flores (2000) reitera que “o aluno-futuro professor deve estar sensibilizado para a realidade com a qual se vai deparar, de modo a fazer uma análise correcta, no sentido de adaptar o seu conhecimento geral às condições particulares da escola e dos seus alunos” (p. 39). É com base nesta ilação que urge a necessidade de descrever o contexto educativo, sendo que, por motivos de confidencialidade, apenas serão descritos alguns aspetos que considero pertinentes para este documento.

## II.1. Caracterização do Contexto

O estágio profissional, que dá sentido à realização do presente trabalho, foi efetuado numa Escola do Ensino Básico, localizada no norte do país, em duas turmas, uma de 6.º ano e outra de 5.º ano. A Escola possui boas infra-estruturas, grandes áreas de lazer e de recreio e oferece atividades formativas complementares, de entre as quais se destacam: o Clube de Música, o Clube de Dança, o Desporto Escolar e a Rádio. A instituição de ensino público é constituída por um grupo docente estável que presta os seus serviços a um conjunto de alunos oriundos de diferentes países e minorias étnicas e de diferentes estratos sociais.

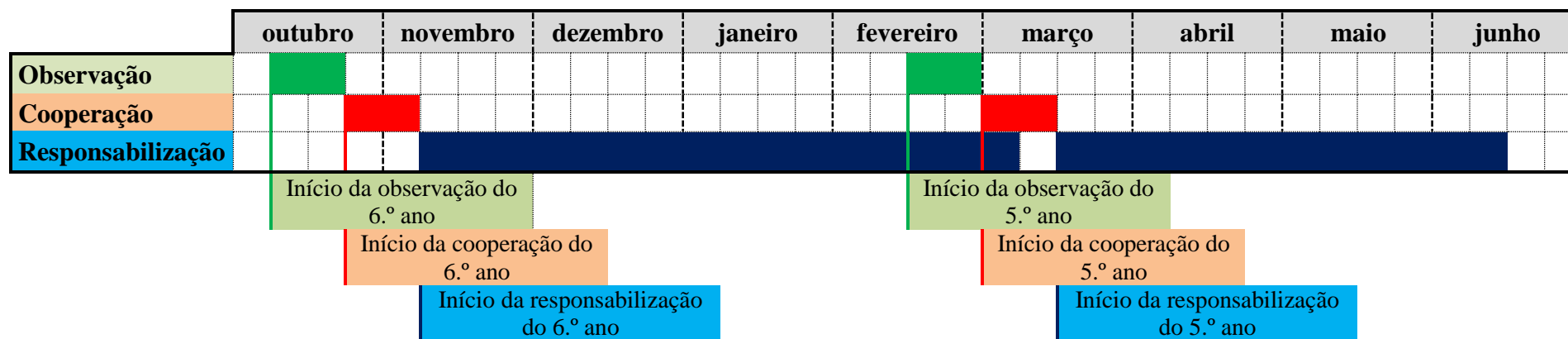
As salas destinadas à lecionação da disciplina de Educação Musical gozam de equipamentos informáticos, audiovisuais e de som, de um quadro negro (com e sem pautas) e diversos instrumentos musicais: instrumentos Orff<sup>3</sup>, flautas de bisel, teclados, bateria e alguns cordofones (guitarras e cavaquinhos). Contudo, a realização de algumas atividades musicais é condicionada, devido à quantidade de mobiliário existente.

No que diz respeito à organização do estágio, este foi dinamizado em três fases: (1) observação, (2) cooperação e (3) responsabilização. A fase de observação consistiu na recolha de documentos orientadores da Escola, na recolha e registo de informações sobre a turma/alunos. A segunda fase resumiu-se ao apoio do docente titular de Educação Musical. Por último, na fase da responsabilização constou a colocação da prática docente em função dos objetivos e conteúdos previamente definidos.

O quadro seguinte esquematiza todas as fases que constituíram o período de indução, tendo sido este a base para a preparação, planificação e projeção das atividades em função do tempo disponibilizado para cada uma das turmas.

---

<sup>3</sup> Refere-se aos instrumentos utilizados na abordagem desenvolvida por Carl Orff.



**Quadro 2.:** Cronograma do estágio profissional

Em seguida, serão descritos aspetos específicos das turmas bem como de elementos que justificam a implementação das atividades conduzidas em função dos contextos e conhecimentos dos alunos.

## **II.2. A turma de 6.º ano**

A turma do 6.º ano de escolaridade era constituída por vinte e um alunos, catorze rapazes e sete raparigas, cuja média de idades rondava os onze anos. Dos 21 alunos, 8 tiveram uma retenção no 6.º ano. Importa referir que um aluno, encontrava-se abrangido pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro, usufruindo de um Programa Educativo Individual (PEI), beneficiando de algumas medidas educativas (apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação). Quanto ao nível socioeconómico dos alunos, os dados recolhidos apontavam para a existência de 12 alunos abrangidos pelos Serviços de Apoio Sócioeducativo (SAS).

Durante as fases de observação e cooperação, foi possível identificar algumas dificuldades que os alunos demonstraram na disciplina de Educação Musical. Nesta turma, verificou-se que: os alunos tinham alguma dificuldade em cumprir com as regras de sala de aula; falavam em simultâneo e tinham ritmos de trabalho assimétricos, isto é, apenas um terço dos discentes participava e realizava as tarefas propostas, sendo que os restantes apresentavam dificuldades e pouca motivação para a realização das tarefas sugeridas. Os exercícios consistiam, essencialmente, na escrita convencional de notação musical convencional e na exemplificação e identificação auditiva dos conteúdos musicais previstos no Programa de EM. Deste modo verificou-se que os alunos, não tinham por hábitos cantar, ouvir música, a realizar atividades/*performances* em grupo e estavam apenas limitados ao uso da flauta de bisel.

## **II.3. A turma de 5.º ano**

A turma do 5.º ano de escolaridade era constituída por dezanove alunos, treze rapazes seis raparigas, cuja média etária rondava os dez anos. Na turma havia um aluno com necessidades educativas especiais, usufruindo de apoio pedagógico personalizado, adequações curriculares individuais e adequações no processo de avaliação, de acordo com o Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro. Dos discentes que compõem a turma, dois

apresentam uma dupla retenção no 5.º ano de escolaridade. Os alunos apresentam um nível socioeconómico médio-alto, sendo que apenas seis alunos beneficiavam dos SAS.

No que diz respeito ao comportamento, evidenciei que a turma cumpria com as regras de sala de aula, tinham um bom ritmo de trabalho, participavam ativamente e mostravam interesse e curiosidade pelos assuntos tratados. Durante as aulas de observação e de cooperação foi ainda possível verificar algumas dificuldades que a turma apresentava nas aulas de Educação Musical, nomeadamente: os alunos tinham dificuldades ao nível da leitura e escrita de notação musical convencional; compreendiam os conceitos mas não adequavam correctamente à linguagem técnica musical (confundiam as famílias tímbricas com a altura e intensidade com registo). Ao nível instrumental, os alunos apresentavam dificuldades, em tocar com técnica correta os instrumentos Orff, de dedilhação na flauta de bisel e na qualidade da produção sonora. Ao nível do canto não foi possível verificar as potencialidades e/ou dificuldades da turma.

Atendendo às características das turmas de 5.º e 6.º anos de escolaridade, durante a fase de responsabilização, foi desenvolvido um projeto interdisciplinar. Este, que se encontra devidamente fundamentado no Capítulo seguinte, permitiu tratar diversos conteúdos musicais previstos no Programa de Educação Musical.

### **III. DESEMPENHO PROFISSIONAL**

Nesta secção procedo ao relato das atividades pedagógicas. O subcapítulo III.1.1.inicia-se com uma breve fundamentação sobre a interdisciplinariedade artística, mais concretamente, na relação que existe entre a Música e o Teatro. No subcapítulo III.1.2 descrevo os objetivos gerais que estiveram na base da ação pedagógica, a descrição de metodologias qualitativas, tendo como referência a *Pesquisa em Educação Baseada em Arte* para a análise do processo criativo e outra de carácter investigativo/praxeológico resultante da aplicação de alguns instrumentos e técnicas de investigação que dizem respeito ao contexto educativo. O ponto III.1.3. descrevo as experiências de E-A e apresento de acordo com uma ordem cronológica que inclui as fases de conceção, desenvolvimento e atuação realizadas numa primeira fase no 6.º ano e, posteriormente, no 5.º ano. Por último, procedo à apresentação, à análise e à reflexão/fundamentação dos dados, averiguando se as estratégias de E-A contribuíram para o desenvolvimento de várias competências.

### III.1.1. Fundamentação

A pesquisa por princípios unificadores das Artes é uma realidade que teve origem na Antiguidade Clássica e que se desenvolveram ao longo dos tempos. Assim, a relação entre a Música e outras formas de Arte pode ser encontrada ao longo da História nas seguintes formas: no conceito de *Musike* da Grécia Antiga – para designar todas as artes praticadas pelas musas (Rosa, 2006); na Fusão das Artes do Barroco - com o aparecimento da ópera e dos *ballet de cour* e *comédie-ballet* (Grout & Palisca, 2014); na Arte Total (*Gesamtkunstwerk*) de Richard Wagner – resultante da integração e do equilíbrio artístico entre o Teatro, a Poesia, a Dança e a Música (Fubini, 2008); nos Balés Russos de Diaghilev - combinando diversas expressões como o Teatro, a Dança, a Música e a Pintura (Mello, Santos & Amaral, 2016); e, por último, na Dança Teatral com o contributo das Metodologias de Dalcroze e Laban (Partsh-Bergsohn, 2004; Ribeiro, 2011).

É possível encontrar algumas relações que a Música e o Teatro estabelecem. O Teatro é uma Arte que compreende diversas formas de expressão de carácter verbal, gestual, plástico e musical. Recorrendo a próprios da Artes Visuais (espaço, a forma e a cor) e das Artes Corporais (o movimento e o equilíbrio) (Maletta, 2014). No caso particular da Música, o Teatro serve-se de um conjunto de recursos que lhes são transversais, como o andamento (ritmo), a musicalidade da palavra (timbre), a sonoridade (dinâmica, intensidade e altura), o silêncio, a canção, entre outros (Maletta 2014; Fernandino, 2008). Para além destes, Tragtenberg (2008) defende que a presença da Música em cena poderá materializar-se nos processos de encenação e atuação podendo ser responsável para: (i) descrever um contexto cultural, histórico, social; (ii) indicar uma introdução, pontuação (repetição de um evento) e finalização de uma cena; (iii) acompanhar o texto falado ou recriar um determinado ambiente; (iv) representar cenas sem texto com dança/movimento; e (v) desencadear emoções.

Dada a natureza interdisciplinar destas Artes (Performativas), da forte presença que a Música possui nos diversos domínios artísticos, no próximo subcapítulo defino os objetivos gerais que fundamentam a realização de atividades pedagógicas e didáticas que conjugam diversos elementos artísticos.

### III.1.2. Metodologia

Antes de proceder à descrição das metodologias utilizadas, torna-se fundamental descrever qual a intencionalidade da concretização de atividades pedagógicas baseadas em Teatros Musicais. Assim, durante o período de observação e de cooperação, foram delineados alguns objetivos, que estiveram na base de toda a ação pedagógica concretizada no período de responsabilização, sendo estes:

1. Conduzir atividades que relacionem a música com outras artes em contexto de Educação Musical no 2.º CEB;
2. Ampliar competências estético-artísticas nos alunos, em conformidade com o que definido no Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB);
3. Desenvolver competências científicas, técnicas, pedagógicas e didáticas que contribuam para a formação do docente em Educação Musical;

Finalizada a definição dos objetivos, foi decidida a abordagem metodológica, procurando esclarecer de que forma se articularam as vertentes da prática pedagógica e da investigação ao longo da elaboração deste trabalho. Para o desenvolvimento das experiências de E-A foi considerado, por um lado o âmbito metodológico do tipo qualitativo, denominado por *Pesquisa em Educação Baseada em Arte*, por outro lado, e em simultâneo, uma dimensão investigativa de natureza qualitativa e praxeológica. Contudo, o processo de desenvolvimento pedagógico em contexto de sala de aula tem latente em si uma natural dimensão investigativa e, neste sentido, a ação pedagógica pode ter fundamento na metodologia de investigação-ação, na justa medida em que esta ação se caracteriza por: planificar, realizar e refletir sobre a intervenção realizada conduzindo à próxima replanificação. Por ser assim e sucessivamente, em espiral, no sentido da sofisticação das práticas pedagógicas, decidi adoptar atitudes investigativas que me permitissem uma compreensão mais assertiva dos processos e dos resultados, através do desenvolvimento/análise do processo criativo e da obtenção/interpretação dos dados relativos aos resultados da ação pedagógica.

No sentido da aquisição de competências ao nível do desempenho da atividade docente na Educação Musical, toda a intervenção encontra-se descrita e organizada em função de três tipos de ações (de natureza investigativa, artística e pedagógica) que se complementam e se articulam.

## **Ação Investigativa**

Atendendo que a prática pedagógica constitui um marco para o início da carreira docente, e que boa parte do desenvolvimento profissional se efetua mediante a experiência, o que invariavelmente induz a uma componente reflexiva, aos quais Alarcão (1996) cita Schon (1990), distingue como “reflexão na acção e a reflexão sobre a acção” (p. 59), a dimensão investigativa levada a cabo durante a PES é de natureza qualitativa e de cariz praxeológico, pois e, de acordo com Cadório e Simão (2013), “a prática é um processo de investigação e a acção dá lugar ao processo de reflexão, através do qual os docentes podem tornar conscientes as suas compreensões mais tácitas e formar um conhecimento teórico a partir da prática” (p.40). Pese, embora, a componente central deste trabalho ser a descrição de experiências de E-A desenvolvidas em contexto profissional, procurei ir mais além da atitude reflexiva e conferir uma maior profundidade de análise a essas mesmas experiências, através da adoção de procedimentos próprios da investigação, de modo a alcançar uma maior rigor nas conclusões obtidas, à luz do que é descrito por Palheiros (1999) quando refere que:

embora a investigação seja geralmente levada a cabo por especialistas, das ciências humanas e sociais, o próprio professor pode desenvolver atitudes investigativas que lhe vão permitir questionar e melhorar o seu próprio trabalho . . . Se a evolução da investigação em vários domínios pode ser útil à reflexão que o professor realizada sobre a sua prática pedagógica, por outro lado, as questões que os professores colocam na prática poderão e deverão proporcionar temas de estudo para os investigadores (p. 22).

Neste processo de investigação de cariz praxeológico e reflexivo, foi utilizado diferentes técnicas e instrumentos de recolha de dados que resultaram da observação participante, da implementação de entrevistas, de notas de campo (descritivas e reflexivas), de registos audiovisuais e fotográficos e de redacções cujo propósito foi apurar a eficácia das estratégias em função dos objetivos.

Por outro lado, e por se tratar de uma hipótese pedagógica baseada na construção de um objeto artístico, o tratamento investigativo deste trabalho, não só esteve direcionado para os efeitos/resultados da acção, como também, esteve focado no desenvolvimento pedagógico que decorreu através da manipulação dos elementos estéticos que consubstanciaram o processo criativo. Neste sentido, a dimensão investigativa deste trabalho insere-se no âmbito da *Pesquisa em Educação Baseada em Arte* que, por sua vez, se caracteriza por trazer para o plano educacional questões afetas ao processo criativo e à manipulação dos seus elementos/parâmetros estéticos que possam vir a acrescentar conhecimento acerca de “como aprender uma expressão

artística fazendo uma criação artística” (Barone & Eisner, 2006). Esta abordagem metodológica tem sido recorrente, ao longo dos últimos anos, por parte de alunos universitários que pretendem gerar conhecimento sobre as suas composições estéticas, quer no contexto artístico restrito, quer no contexto do ensino artístico, no sentido de trazer novos significados e melhorias aos procedimentos e preceitos criativos (McNiff, 2006).

### **Ação Pedagógica**

Considerando que um professor é aquele que detém um conjunto de saberes, os quais deverá colocar em prática, e reconhecendo ainda que a música possui aspetos que são transversais a todas disciplinas do currículo, faz todo o sentido que um professor de Educação Musical tenha a capacidade de explorar, articular e concretizar ações educativas, permitindo ao aluno coloca-las em prática. Deste modo, surgiu a ideia de promover um projeto de cariz interdisciplinar, pedagógico, didático e musical que se coadunou na conceção de um Teatro Musical. Esta atividade permitiria, na perspectiva do docente, desenvolver competências que advêm da ação pedagógica e, na perspectiva do aluno, contribuir para o desenvolvimento da Educação pela Estética, num ambiente rico e diversificado marcado pela experiência e vivência nas questões artísticas e estéticas.

Sendo a Educação Musical uma disciplina essencial para o desenvolvimento holístico do indivíduo, torna-se importante a realização de atividades artísticas que promovam a autoexpressão, o sentido crítico e desenvolvimento musical nas suas variadas formas de criação, a contemplação e a relação que a Música estabelece nos vários contextos. Assim, é fulcral uma intervenção ativa, por parte do professor de Educação Musical, na criação de propostas pedagógicas inovadoras e que, ao mesmo tempo, vão ao encontro dos gostos dos alunos. Nesta ótica, Rosa (2006) afirma que “o educador musical deve proporcionar aos seus alunos experiências onde eles possam estar cada vez mais em contacto consigo mesmos, nos diversos níveis de sentimento, sensação corporal e pensamento para expressá-los através da Arte” (p. 23). Deste modo, a realização destas experiências, tendo por base a conceção de Teatro Musicais, enquadram-se neste formato de atividades expressivas, pois como reitera Sena (2011):

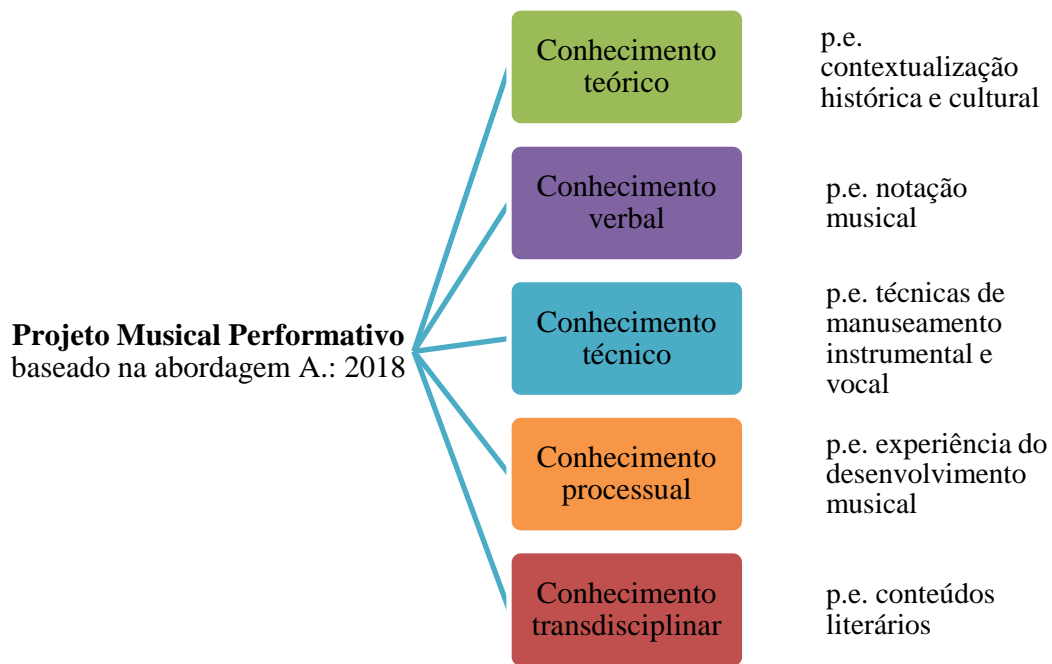
O Teatro musical têm características ideais para se constituírem em projectos de toda a escola e poderem ser uma fonte de estímulo para todos os alunos . . . Os alunos que se sintam desconfortáveis a cantar poderão ter sempre outras alternativas de participação no

projecto: tocar um instrumento, dançar, escrever, desenhar, estudar o tema em causa para acções de sensibilização junto dos colegas, auxiliar o corpo docente em tarefas de que se podem responsabilizar, seja no aspecto mais criativo ou mais executivo (Sena, 2011, p. 42).

Face ao exposto, podemos determinar que o Teatro Musical, pela sua natureza interdisciplinar, lúdico-didática e relacional, poderá contribuir positivamente no processo de E-A e na convergência de variadas linguagens artístico-expressivas. Enquanto proposta pedagógica, Santana e Santana (2010) reitera que existe uma grande adesão dos alunos por este tipo de atividades pois as aulas tornam-se “espaços de partilha de ideias e ideais, onde a diferença existe e é admitida de imediato como elemento de enriquecimento seja do texto, da música, do cenário ou da encenação” (pp. 16–17). Partindo do pressuposto de que a Música é um elemento transversal a todas as formas de Arte, estando fortemente presente no Teatro, a prática pedagógica realizada no 2.º ciclo resultou na realização de um Teatro Musical, sendo este ponto de partida para trabalhar não só diversas competências musicais, estético-artísticas, interpessoais, emocionais, como outras. O Teatro Musical torna-se assim numa manifestação artística extremamente rica e capaz de combinar diferentes elementos expressivos como as expressões dramáticas, musical, corporal entre outras. Este projeto de natureza interdisciplinar foi o ponto de partida para trabalhar aspetos relativos aos objetivos orientadores do Programa de Educação Musical, que apontam o valor da Música na Educação Estética e para a importância de fazer Música.

### **Ação Artística**

Como modelo metodológico/estratégico para o desenvolvimento criativo-pedagógico do Teatro Musical, usei a título exploratório e experimental, a proposta de implementação de um projeto de *performance* musical em contexto educativo. A abordagem pedagógica A.:2018 (Alves, 2018) consiste na criação e interpretação de um objeto musical cujo repertório “pelos suas características intra e extra-musicais, possa ir ao encontro dos gostos e interesses estético-musicais dos alunos” (p. 1) e, assim, promover a integração das idiossincrasias das crianças no contexto de sala de aula. Esta abordagem assenta no desenvolvimento de um processo criativo trifásico (fase concetual, fase de desenvolvimento e fase performativa) que permite abordar os vários tipos de conhecimentos inerentes aos conteúdos programáticos da Educação Musical, tal como é descrito na Figura 3.



**Figura 3.:** Tipos de conhecimentos abordados pela aplicação do A.:2018  
 Fonte: Adaptado de Alves (2018, p. 1)

Ao nível do desenvolvimento processual, o projeto musical interpretativo realiza-se de acordo com um conjunto de fases metodológicas o qual integra a conceção, o desenvolvimento e o modo de atuação, descritos no Quadro seguinte.

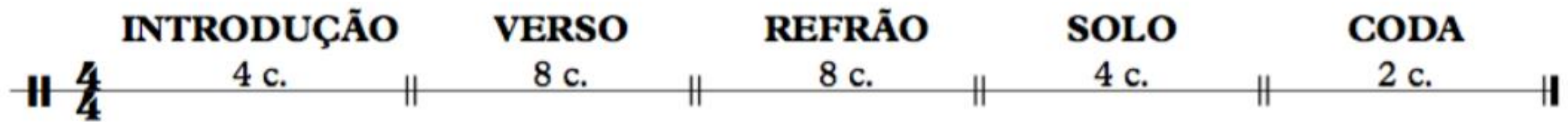
<b>Fases metodológicas:</b>	<b>Conceção</b>	<b>Desenvolvimento</b>	<b>Atuação</b>
<b>Descrição:</b>	Esta é a primeira fase de concretização do projeto e prevê a conceção de estratégias de desenvolvimento do mesmo, em função dos resultados pedagógico-artísticos esperados, bem como a elaboração de materiais básicos para a realização das fases consequentes.	Esta é a fase de preparação da atuação musical e, simultaneamente, a fase em que é promovido o conhecimento processual que cruza em si próprio os conhecimentos teórico, verbal e técnico decorrente das predisposições estabelecidas na fase de conceção do projeto.	Esta é a fase final do projeto e consiste na apresentação performativa do mesmo.
<b>Intervenientes:</b>	Nesta fase só participa o professor.	Nesta fase interagem os alunos e o professor.	Aqui participam a comunidade, os alunos e professor.
<b>Objetivos:</b>	Criar os estratégias/suportes didáticos de base para o desenvolvimento do projecto musical performativo.	Promover o aperfeiçoamento técnico-expressivo do repertório bem como a transmissão dos conhecimentos inerentes em concordância com os conteúdos programáticos definidos para a Educação Musical.	Promover a performance musical baseada em experiências de E-A significativas.
<b>Conteúdos:</b>	Análise musical do repertório nas suas componentes intra e extra-musicais.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Atividades expositoras de conteúdos e conceitos programáticos decorrentes da composição intrínseca do objeto de estudo;</li> <li>2. Ensaios de desenvolvimento criativo e técnico-expressivo do repertório musical.</li> </ol>	Exposição e desempenho musical performativo.
<b>Estratégias:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pesquisa e delimitação de uma contextualização teórica acerca do objeto musical em estudo, aos níveis do(a): <ul style="list-style-type: none"> <li>• contexto histórico-cultural;</li> <li>• género e estilo musical;</li> <li>• caracterização instrumental/vocal;</li> <li>• outras possibilidades decorrentes das especificidades de cada objecto de estudo.</li> </ul> </li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Experimentação, exploração, criação e aperfeiçoamento dos recursos técnico-expressivos inerentes ao repertório musical;</li> <li>2. Teorização de conceitos e conteúdos vários decorrentes da prática musical.</li> </ol>	Realização de apresentações públicas com ensaio-geral e de colocação.

	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Análise musical aos níveis da(o): <ul style="list-style-type: none"> <li>• forma/ métrica;</li> <li>• melodia/ harmonia/ ritmo;</li> <li>• elementos motivico-temáticos e outros níveis musicais elementares.</li> <li>• Exercício de fundamentação/relação entre os elementos analisados e os conteúdos programáticos a abordar em contexto de Educação Musical.</li> </ul> </li> </ol>		
<b>Resultados:</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Elaboração de um quadro teórico que permita promover o conhecimento teórico acerca do repertório musical em estudo;</li> <li>2. Elaboração de um esquema síntese da análise formal para que sirva de referência para o desenvolvimento da <i>performance</i> musical;</li> <li>3. Elaboração padrões musicais que sirvam de base para a interação dos alunos com o objeto musical e o contacto destes com os conhecimentos verbal e técnico.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Promover a interação prática dos alunos com os objetos musicais em estudo;</li> <li>2. Transmitir conhecimentos teórico e verbal através da ação concreta da prática musical;</li> <li>3. Desenvolver níveis satisfatórios de desempenho técnico-expressivo dos discursos musicais;</li> <li>4. Preparar a atuação musical.</li> </ol>	<p>O reconhecimento do potencial pedagógico-artístico desta abordagem para o desenvolvimento de competências e transmissão de conhecimentos, via <i>performance</i> musical, em contexto específico da Educação Musical.</p>

**Quadro 3.:** Explicação do processo criativo e pedagógico do A.: 2018

**Fonte:** Adaptado de Alves (2018, p.3)

Na abordagem A.: 2018 é elaborado um esquema síntese, da forma musical do repertório, que servirá como ponto de referência para a *performance*, uma vez que coincide com os padrões musicais que serão interpretados pelos alunos. A Figura 4. é o *Esquema de referência para a interação musical performativa* que demonstra como este suporte metodológico pode ser organizado:



*Exemplo de esquema síntese do plano formal*

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

*Exemplos de padrões no estado original*

↓ ↓ ↓ ↓ ↓

*Exemplos de padrões com variações*

**Figura 4.:** Esquema de referência para a interação musical performativa  
 Fonte: Adaptado de Alves (2018, p. 4)

### III.1.3. Experiências

Para além da abordagem A.: 2018, durante a PES houve a necessidade de fazer uso dos métodos/abordagens pedagógico-musicais ativos. Neste caso particular no conjunto de princípios que distinguem estes métodos, aos quais Cunha, Carvalho e Maschat (2015) resumem da seguinte forma: a integração da Música com diferentes formas de expressão; a criação de ideias musicais advém da exploração sonora; a expressão corporal e vocal é essencial na Música; a linguagem é dotada de elementos culturais e artísticos é uma forma de expressão própria; o movimento e o corpo deverão ser simultaneamente utilizados na prática musical; a ludicidade é fundamental à aprendizagem; e, por fim, a valorização da criação e da improvisação musical em detrimento do resultado final.

Para uma melhor organização os próximos temas descrevem as experiências de E-A, em função do processo criativo e pedagógico A.: 2018 mencionado, anteriormente, no Quadro 3, integrando as fases de conceção, de desenvolvimento e de atuação no 2.º CEB.

#### Conceção

Considerando o desenvolvimento do processo criativo e pedagógico as experiências de E-A iniciaram-se com a conceção dos Teatros Musicais. Inicialmente, elaborei os materiais didáticos necessários à implementação, prossecução e realização dos referidos Teatros. As narrativas selecionadas constam da lista de obras infanto-juvenis do Plano Nacional de Leitura, fazem parte do imaginário infantil e possuem uma forte componente moral e cívica. No 6.º ano optei pela recriação do conto *A Bela e o Monstro*<sup>4</sup>, no 5.º ano idealizei a recriação da narrativa *A Fada Oriana*<sup>5</sup>.

Numa primeira fase, procedi à pesquisa e organização do guião em função dos narradores e atores necessários à dramatização. Numa segunda fase, recolhi imagens, áudios, transcrevi as partituras para o acompanhamento musical das canções, analisei o texto para identificar os estados de alma subjacentes à história e por último criei os

---

<sup>4</sup> Obra de Jeanne-Marie Leprince e Beaumont

<sup>5</sup> Obra de Sophia de Mello Breyner Anderson

padrões musicais para serem colocados em prática. A terceira fase, coincidiu com a execução das experiências de E-A.

### **Desenvolvimento**

Considerando as características das turmas, a aplicabilidade dos métodos e abordagens musicais ativos, a realização de atividades de índole prática, incutiria uma dinâmica de aula distante das suas práticas musicais habituais. Ao mesmo tempo, incorreriam na experimentação de diferentes formas artísticas, no trabalho colaborativo, no desenvolvimento do pensamento crítico bem como de competências musicais, interpessoais, entre outras. Neste contexto, a intervenção no 2.º ciclo de ensino foi planeada em várias fases, de um nível mais elementar para um nível mais técnico, resumidas no Quadro 4.

No 6.º ano de escolaridade, a primeira fase de intervenção consistiu na distribuição dos papéis, leitura do texto, na dramatização e no ensaio de canções. A segunda fase foi organizada em várias etapas: (a) identificação de estados emocionais presentes na narrativa; (b) reconhecimento de situações/emoções presentes nos áudios; e (c) identificação de características técnico-expressivas que lhes estavam associadas. A terceira fase compreendeu a exemplificação de situações, estados e emoções e na recriação de paisagens sonoras, tendo como ponto de partida alguns motivos musicais que, de acordo com os gostos musicais dos alunos, seriam alvo de manipulação.

Se no 6.º ano, a primeira fase consistiu na leitura do guião, na dramatização e no ensaio das canções em simultâneo, no 5.º ano, a estratégia foi reajustada, modificada e aperfeiçoada, com a reorganização das estratégias de ensino em função dos conteúdos musicais. Deste modo, a intervenção do 5.º ano foi organizada em quatro fases. A primeira fase foi compartimentada em quatro etapas, sendo estas: (a) distribuição dos papéis e leitura do guião; (b) ensaio vocal das canções; (c) ensaio de uma pequena melodia na flauta (refrão de uma canção) e, por último, (d) dramatização, integrando os elementos apreendidos. A segunda fase da intervenção consistiu na sonorização do Teatro com recurso a instrumentos convencionais e não convencionais. A terceira fase, compreendeu várias etapas, sendo estas: (a) identificação de estados emocionais presentes na narrativa, (b) audição de repertório diversificado e identificação de elementos técnico-expressivos que caracterizavam situações e “estados de alma” inerentes às melodias. Por último, deu-se a exemplificação de situações, estados e emoções com recurso aos instrumentos PAD e PAI e a experimentação e modificação

de alguns motivos musicais, que poderiam representar determinados estados emocionais.

Para uma melhor percepção das estratégias, o seguinte quadro já supra mencionado, resume as diferentes etapas do processo em função dos domínios que revestem o programa de Educação Musical.

<b>FASE</b>	<b>6.º ANO</b>	<b>5.º ANO</b>	<b>ÁREAS</b>
<b>1.</b>	Em simultâneo:  Leitura  Dramatização  Ensaio de canções	Por etapas:  (A) Leitura do guião;  (B) Ensaio de canções;  (C) Melodia na flauta;  (D) Dramatização	<b>Interpretação</b>
<b>2.</b>	-----	Sonorização	<b>Audição</b>
<b>3.</b>	(A) Identificação de estados emocionais (narrativa);  (B) Identificação de situações e emoções (repertório próprio/diversificado)  (C) Identificação de elementos técnico-expressivos (repertório próprio/diversificado)		<b>Audição/ Composição</b>
<b>4.</b>	(A) Exemplificação de situações, estados e emoções (instrumentos PAD e PAI)  (B) Criação de paisagens sonoras, estados e emoções		<b>Composição</b>

**Quadro 4.:** Etapas do processo pedagógico

## Atuação no 6.º ano

O Teatro Musical do 6.º ano teve por base o conto *A Bela e o Monstro*<sup>6</sup> (Anexo 1.) no qual possui uma forte componente moral, temas musicais atrativos e é de fácil interpretação e memorização.

Na primeira experiência, os alunos dramatizaram e cantaram alguns temas. Assim, foram distribuídos os papéis e os guiões com as respetivas canções a interpretar. Os alunos voluntariaram-se para a representação, a coreografia, que integrava uma das cenas, ficou a cargo dos protagonistas e foi sugerido e aceite por todos, que um dos alunos mais conversadores ficasse responsável pelos audiovisuais.

Os alunos iniciaram a dramatização da peça, ao mesmo tempo que eram dadas indicações sobre a interpretação, a expressão linguística, os gestos e a expressão corporal, bem como eram dadas instruções para colocação dos áudios e a projeção das imagens *powerpoint* (Anexo 2. Apresentação Interativa). A interpretação das canções deu-se com o *playback* primeiro com o respectivo acompanhamento vocal posteriormente só com a base instrumental. Após a aprendizagem repetiu-se as partes em que os alunos demonstravam insegurança por força a garantir o rigor técnico e a afinação indicada. A estratégia de ensino que utilizei foi o da imitação pois, e de acordo com Jos Wuytack enquanto defensor da Abordagem OS, “é necessário passar pela imitação para poder exprimir-se musicalmente” (Wuytack, 1982 *cit.* Chagas, 2013, p. 16). A planificação desta atividade encontra-se descrita no Anexo 3.

A segunda fase da experiência de E-A (Anexo 4. Planificação) iniciou-se com a identificação de emoções resultantes da análise textual do guião, identificando assim: o egoísmo; a surpresa; o medo; a compaixão; a tranquilidade; a amizade; a tristeza; o amor; a ansiedade; a raiva; e, por fim, a alegria. Posteriormente, mediante a audição dos instrumentais associados ao conto, os alunos identificaram algumas emoções. Nos áudios: na “Entrada no Castelo”, identificaram o mistério e o medo; na “Transformação”, fizeram alusão à alegria; e na “Perseguição na Torre”, referiram o medo, a raiva e a surpresa/*suspense*. Durante cada audição, foram debatidos alguns conteúdos musicais, nomeadamente, as famílias instrumentais, as dinâmicas, os andamentos e as texturas instrumentais. Este exercício de audição foi essencial, não só, para a consciencialização de que a Música se encontra bem presente no quotidiano, e da

---

<sup>6</sup> História baseada no filme *Beauty and the Beast*, dirigido por Bill Condon, em 2017, distribuído pela *Walt Disney Pictures*.

sua importância para o mundo das Artes teatrais e cinematográficas, mas também da possibilidade de (re)criar paisagens sonoras que pudessem representar determinadas situações e/ou estados emocionais.

A terceira fase consistiu na criação de paisagens sonoras com recurso aos instrumentos musicais de sala de aula para comporem o Teatro Musical. Nesta fase, a experiência de E-A teve por base alguns princípios da metodologia de Murray Schaffer e de Edgar Willems no desenvolvimento da sensorialidade, da afetividade/sensibilidade auditiva pelos estímulos emocionais que a música faz sobressair.

A primeira etapa, desta fase (3), consistiu na identificação dos instrumentos musicais. Os alunos foram questionados sobre a designação dos instrumentos, as famílias a que pertenciam, as alturas e os registos. Após este exercício foi exemplificado com os instrumentos de PAD e de PAI, algumas improvisações que tiveram o intuito de demonstrar as possibilidades e potencialidades que estes instrumentos poderiam oferecer na (re)criação de sonoridades para enriquecer o Teatro Musical. Posteriormente, os alunos foram convidados a criar paisagens sonoras que melhor caracterizassem determinados momentos do conto, recorrendo ao Instrumental Orff ou de outros instrumentos não convencionais. Para este efeito, foram previamente criados por mim, quatro padrões musicais tendo sido usadas técnicas composicionais elementares que melhor caracterizassem cada “estado de alma”. O Quadro 5 demonstra os momentos da narrativa em que surgem as múltiplas ações musicais incluindo os padrões musicais, esquematizado e tiveram como referência para a interação musical e performativa.

	ATO I <sup>7</sup>	ATO II	ATO III		ATO IV
<b>Duração</b>	ca. 4 min.	ca. 4 minutos	ca. 4 minutos		ca. 3 minutos
<b>Instrumentais/ Canções</b>	“Prólogo” “Vila”	“Queda da pétala”	“Algo Novo” “A Bela e o Monstro”		“Assalto ao Castelo” “Transformação” “Festa”
<b>“Estado de Alma”</b>		Medo	Tranquilidade	Amor	Ansiedade
<b>Padrão Musical</b>					
<b>Conteúdos</b>		Tonalidade de dó maior; intervalos melódicos de 2. <sup>a</sup> menores; predominância de semínimas e colcheias.	Acorde de dó maior; durações rítmicas de quatro, três, dois e um tempos.	Tonalidade de dó maior, com intervalos melódicos em unísono e de 2. <sup>a</sup> maior; intervalos harmônicos de 4. <sup>a</sup> e 5. <sup>a</sup> perfeitas; predominância de mínimas.	Escala cromática ascendente; figuras rítmicas correspondem a colcheias.

**Quadro 5.:** Análise formal do Teatro Musical *A Bela e o Monstro*

<sup>7</sup> O Ato I integra o Prólogo

Para a criação das paisagens sonoras foram disponibilizados diferentes registros de instrumentos de lâminas, e instrumentos de pequena percussão (caixa chinesa, clavas, triângulo, guizos, tamborim, bongós). Tendo como referência os padrões modelo, a atividade exploratória iniciou-se segundo um grau de complexidade de execução instrumental de menor para maior dificuldade. O primeiro padrão a ser representado foi o da tranquilidade, seguido do padrão do amor, do medo e da ansiedade. Após o período de experimentação, os padrões musicais foram alvo de transformações resultante do processo de exploração sonora de acordo com as opiniões dos alunos.

Tal como poderemos observar na Figura 6., no padrão tranquilidade os alunos optaram por instrumentos de PAD e PAI. Após questioná-los sobre o porquê da escolha dos metalofones, um dos alunos referiu que “o som era mais assim”, indicando, mediante o uso de um gesto largo, que se expandia pela sala de aula dando a ideia de um som contínuo. Sendo assim, todos concordaram que seria o mais indicado para representar a tranquilidade. Para complementar o padrão, um aluno quis representar o efeito da chuva, utilizando as maracas. Durante o ensaio do padrão, um dos discentes referiu que o andamento deveria ser mais lento, ao qual exemplificou cantando com afinação os intervalos melódicos no novo andamento que foi aceite por todos os colegas. Posteriormente, sugeri que os alunos tocassem em cânone, já que o faziam inusitadamente.

Figura 5.: Padrão modelo tranquilidade

Figura 6.: Padrão tranquilidade após experimentação

Tal como demonstra a Figura 8., no padrão amor, os discentes optaram por representá-lo apenas com os metalofones e xilofones. Nos xilofones, os alunos intervenientes preferiram usar uma nota musical mais grave por acharem que se adequava melhor à situação. Uma das alunas manifestou interesse em imitar a mesma melodia tocada no xilofone soprano, por achar que o nível sonoro era mais agradável. Esta teve a perceção auditiva de uma forte dissonância, característica que não refletia o sentimento representado. Sobre este aspeto, Schaffer afirma: “é necessário experimentar, ver os nossos gostos musicais, e desenvolvê-los, para mudar” (Schaffer, 1991 *cit.* Sousa, 2015, p. 135).

<p><b>Figura 7.:</b> Padrão modelo amor</p>	<p><b>Figura 8.:</b> Padrão amor após experimentação</p>
---	--

No padrão medo, os alunos decidiram utilizar instrumentos de PAD, de PAI, e percussão corporal, como apresentado na Figura 10. Estes entenderam que para representar esta emoção deveria haver instrumentos de lâminas de madeira e de metal. Nos instrumentos de metal representaram os sons longos e nos instrumentos de madeira os sons curtos. Aqui puderam aprender as noções de *staccato*, *tenuto* e o conceito de realce tímbrico.

Durante o ensaio do padrão, um dos alunos tinha dificuldade em entrar a tempo, pelo que os restantes sugeriram que deveriam tocar primeiro. Nos instrumentos de PAI, os alunos optaram por utilizar os guizos e os bongós. Aos restantes elementos da turma, foi sugerido que participassem na execução do padrão utilizando a percussão corporal. Por último os alunos esquematizaram a apresentação, tendo concordado que o motivo primeiro seria realizado pelas lâminas de metal, posteriormente com o acréscimo das lâminas de metal, seguidamente a percussão corporal e por último juntou-se, em *tutti*, os bongós e a guizeira. Ao realizar o motivo, os alunos foram gradualmente aumentando o

andamento, aos quais chegaram à conclusão que finalizaram no andamento mais indicado para representar este padrão.

<p><b>Figura 9.: Padrão modelo medo</b></p>	<p><b>Figura 10.: Padrão medo após experimentação</b></p>
---	---

O padrão da ansiedade não foi concretizado pelos alunos por falta de tempo, no entanto, foi reproduzido com recurso ao *glockenspiel*, conforme Figura 12. Neste padrão os alunos afirmaram que a melodia seria mais adequada para caracterizar o medo. Durante a interpretação foi feita alusão à escala cromática e aos meios-tons.

<p><b>Figura 11.: Padrão modelo ansiedade</b></p>	<p><b>Figura 12.: Padrão ansiedade após experimentação</b></p>
---	--

## Atuação no 5.º ano

O Teatro Musical no 5.º ano teve por base a narrativa *A Fada Oriana* (Anexo 5). Para integrar a dramatização selecionei três canções, sendo estas: “Olha o Sol”, “Ser Amável (músicas de Carlos Gonçalves) e “Eu tenho um amigo” (música de Margarida Fonseca). Estas músicas foram selecionadas pelo facto de serem de fácil execução vocal, integravam-se na temática e possuíam uma mensagem de carácter moral e cívico.

As canções foram ensaiadas ao longo de várias sessões e a aprendizagem deu-se por imitação de pequenas frases melódicas que, cumulativamente, foram integradas em unidades de maiores dimensões.

De entre estas melodias escolhidas, importa destacar a canção “Olha o Sol”, na qual ensaiei a uma só voz e, após memorização, a turma foi dividida em dois grupos para interpretar a melodia a duas vozes (Anexo 6. Planificação). Para um melhor entendimento do processo, a Figura 10 mostra de que forma foi possível conduzir a aprendizagem musical.

Irene Lucília Carlos Gonçalves

**Olha o Sol**

$\text{♩} = 100$

6 1. Bem ce-di-nho a-cor-da o Sol Vem fa-zer um no-vo di-a A-bre as  
2. Sol-ta os rai-os na flo-resta -Bei ja os prados e bei-ja as flo-res So-be os

11 por-tas da ma-nhã E sor-ri com sim-pa-ti-a. Ol-ha o  
mon-tes, des-ce ao mar Car-re-ga-di-nho de co-res.

16 Sol Ol-ha o Sol o Sol o Sol Sa-be bem o que fa-zer Dá a

21 dá o ca-lor e faz cres-cer co-mo o  
luz Dá a vi-da Que-ro ser  
Sol Que-ro com e-le a-pren-der. Que-ro com e-le a-pren-der.

**Figura 13.:** Partitura da canção "Olha o Sol"

O ensaio das canções permitiu trabalhar competências ao nível do canto (respiração, afinação e expressividade) e abordar diversos conteúdos musicais (pulsação, ritmo, compasso, melodia e harmonia).

A segunda fase da experiência da E-A consistiu em realizar a sonorização do guião (Anexo 7. Planificação). Para esse efeito, foram disponibilizados diversos instrumentos musicais convencionais e não convencionais. A escolha dos efeitos sonoros foi realizada de acordo com os gostos dos alunos e todas as decisões foram

tomadas pelo grande grupo. Cada aluno poderia escolher e experimentar o instrumento que melhor representasse determinado momento, situação e/ou personagem. Deste modo, os discentes foram unânimes nas escolhas: o espanta-espíritos para caracterizar “as fadas boas”; o bombo para caracterizar “a trovoada” representando a entrada em cena da(s) “fada(s) má(s)”; a flauta de bisel para a expressão “arreliam as crianças, atormentam os animais” (cobrindo e destapando os orifícios da flauta e movimentando os dedos rapidamente); o jogo de sinos para o gesto da “varinha de condão” (nota aguda para a fada boa e nota grave para a fada má); o uso de papel de jornal para sonorizar a expressão “cobre-se de folhas, flores”; o uso do pássaro de água para imitar “os pássaros”; o uso da flauta de bisel aquando da expressão “o vento gelado” (cobrir, parcialmente, o cata vento e soprar com pouca intensidade); e por fim, o pau de chuva para a palavra “rios”. Note-se que nesta fase, fez-se revisão de conteúdos, tais como: famílias, designação de instrumentos, alturas e registos.

A terceira fase da experiência de E-A diz respeito à (re)criação de padrões musicais que representasse “estados de alma”, com o intuito de complementar e integrar o Teatro Musical (Anexo 8. Planificação). O procedimento pedagógico utilizado desenrolou-se por várias etapas. Numa primeira etapa, iniciou-se com a audição de algumas melodias de repertório diversificado, os quais os alunos foram chamados a identificar os instrumentos de orquestra e respetivas famílias tímbricas e indicar emoções/sentimentos e/ou estados que estivessem subjacentes às melodias. No final de cada audição, debatemos alguns aspetos de índole técnico-expressiva, como o andamento, as dinâmicas e os instrumentos utilizados. Este debate foi essencial para que os discentes pudessem entender de que os pelas suas características tímbricas, os instrumentos musicais têm o poder de despertar ou induzir a estados, a emoções e a sentimentos.

Posto isto, e mediante a leitura do guião, pedi aos alunos que identificassem os “estados de alma” que se encontravam presentes na narrativa. No Ato I, os alunos identificaram a alegria e a felicidade. No Ato II, solicitei que mediante a expressão “E ali ficaram pela noite fora”, fizessem um exercício de imaginação. De imediato os discentes mencionaram que a noite estava estrelada, calma, que havia pirilampos, e uma coruja chirriando “rrrr rrrr”. Este exercício tornou-se fundamental para a definição do estado de tranquilidade. No Ato III, os alunos identificaram as emoções de acordo com as personagens: na personagem Fada Oriana referiram a vaidade, o egoísmo, o arrependimento e a tristeza e na Rainha das Fadas Boas identificaram a raiva e a

desilusão. No Ato IV, associaram à Rainha das Fadas Más a felicidade (“por ver a floresta destruída”), à Fada Oriana o medo (“por ver a velha a cair”), a felicidade e a admiração (“por ter recuperado as asas”). Finda a identificação das emoções, sugeri que, por motivos de organização, os padrões deveriam ser interpretados no final de cada Ato, sugestão essa que foi bem aceite pelos alunos.

À semelhança da E-A de 6.º ano, os padrões foram construídos para serem executados com recurso aos instrumentos de PAD e PAI. O Quadro 6 resume o esquema que organiza todas as atividades musicais levadas a cabo no Teatro Musical.


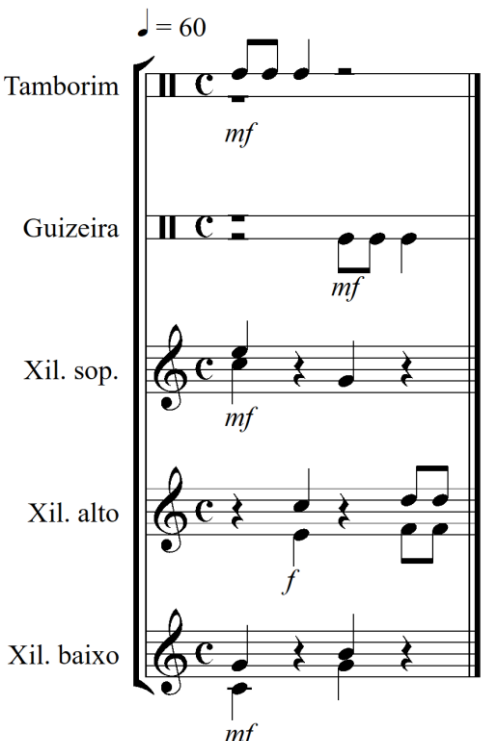
	ATO I <sup>8</sup>	ATO II	ATO III	ATO IV
<b>Duração</b>	Ca 3 min	Ca 4 min	Ca 4 min	Ca 4 min
<b>Canção</b>	-----	“Olha o sol”	“Eu tenho um amigo”	“Ser amável”
<b>Sonoplastia</b>	Personagens: Fada Boa (espanta espíritos), Fada Má (tamborim), Ações: varinha (jogo de sinos); “arreliam as crianças” (flauta) Sons da natureza: pássaros (passarinho de água), vento (flauta), rio (pau de chuva), folhas (jornais)			
<b>“Estado de Alma”</b>	Alegria	Tranquilidade	Tristeza	-----
<b>Padrão</b>				

**Quadro 6.:** Análise formal do Teatro Musical *A Fada Oriana*

<sup>8</sup> O Ato I integra o Prólogo.

Tendo como referência os padrões modelo, a atividade exploratória instrumental iniciou-se com a execução do padrão alegria e do padrão tranquilidade. Apesar de estar prevista a (re)criação do padrão tristeza, esta não foi concretizada por uma questão de *timing*. Após o período de experimentação e exploração, os padrões musicais foram ajustados de acordo com as preferências dos alunos.

No padrão alegria (Figura 15) os alunos optaram pelas lâminas de madeira, em detrimento das de metal, pois produziam o efeito sonoro desejado. Nos instrumentos PAI, os alunos escolheram a guizeira e o tamborim. Após a escolha dos mesmos, e de um período de experimentação do padrão, os discentes decidiram que a execução deveria partir dos instrumentos com registro grave para o agudo. Por último decidiram a ordem pela qual deveriam tocar conforme a repetição do padrão. As Figuras 14 e 15 mostram a evolução do processo criativo realizado em função das preferências dos mesmos.

 <p><b>Figura 14.:</b> Padrão modelo alegria</p>	 <p><b>Figura 15.:</b> Padrão alegria após experimentação</p>
--	--

Iniciei o ensaio do padrão alegria com o xilofone baixo, e por acréscimo os restantes instrumentos. O método utilizado foi o da imitação e para facilitar a execução instrumental em grupo contei os tempos e dava instruções sobre as entradas.

Para caracterizar o estado de tranquilidade, os discentes, após um período de experimentação, escolheram os metalofones, as congas, os crótalos, o páu de chuva e o “espanta-espíritos” (instrumento não convencional).

<p><b>Figura 16.:</b> Padrão modelo tranquilidade</p>	<p><b>Figura 17.:</b> Padrão tranquilidade após experimentação</p>
---	--

Depois de um debate conjunto, os alunos optaram por tocar as lâminas de metal de acordo com a Figura 17. Foi sugerido que um aluno criasse um ritmo para as congas, que representasse a tranquilidade. Após um período de experimentação, os alunos que estavam com os instrumentos PAD foram criando e ajustando as suas interpretações em função do andamento e de acordo com o estado a caracterizar.

O ensaio deu-se de forma gradual, iniciando-se com o xilofone baixo, posteriormente, com o xilofone alto e, assim sucessivamente, acrescentando gradualmente os restantes instrumentos. Note-se que no caso das congas, dois alunos juntaram-se para criar o ritmo e ambos tocaram após o devido reajuste do ritmo à pulsação. Por fim, os restantes alunos juntaram-se à execução do grupo, interpretando o padrão de acordo com as suas preferências.

### III.1.4 Resultados

Neste subcapítulo, farei uma análise cruzando alguns elementos entre a arte, a pedagogia e a investigação.

#### O Processo Criativo

No âmbito do processo criativo (*Pesquisa em Educação Baseada em Arte*), a conceção de elementos estéticos tornaram-se numa mais-valia em todo o processo de E-A, pois os alunos foram induzidos a manipular, a explorar e a experimentar, assistiram, participaram e presenciaram a uma transformação do objeto artístico. Esta transformação foi fruto das suas escolhas e preferências pessoais/grupo. Assim, durante a atividade exploratória, decorrente dos Teatros Musicais, os alunos:

- ✓ (Re)criaram paisagens sonoras com recursos a PAD e PAI mediante a exploração, experimentação, criação, execução e fruição de elementos estético-musicais adequadas à representação de emoções/sentimentos.
- ✓ Colocaram em prática competências estético-musicais próprias associadas aos instrumentos e às emoções/situações;
- ✓ Identificaram características organológicas e resultados sonoros dos instrumentos e relacionaram com resultados expressivos próprios;
- ✓ Desenvolveram competências e colocaram em prática diversas linguagens artísticas;
- ✓ Ampliaram o senso estético, a criatividade, a expressão e a *performance*;
- ✓ Progrediram nas competências sociais, nas dinâmicas de grupo, na cooperação entre os pares e nas tomadas de decisão individual e em grupo.

Para além da análise sobre o processo criativo, houve a necessidade de perceber o impacto que os Teatros Musicais surtiram nos domínios cognitivo e atitudinal dos alunos dos 5.º e 6.º anos de escolaridade. Se no desenrolar do período de responsabilização os instrumentos de dados mais utilizados foram os que resultaram da observação (participante), sendo estes importantes para planear, atuar e refletir sobre as ações conduzidas e, ao mesmo tempo, inculcar uma melhoria nos processos de aprendizagem e na gestão de sala de aula, numa fase final, fiz uso de outros instrumentos, tais como: entrevistas semi-estruturadas e redações que pudessem ser alvo

de análise e de reflexão. Para uma melhor organização, as conclusões encontram-se descritas em função das questões realizadas, na entrevista semi-estruturada, sendo estas:

- (1). “Acham que através do Teatro Musical foi possível trabalhar conteúdos de Educação Musical?;
- (2) “O que acharam da criação de paisagens sonoras para complementar o Teatro Musical?”
- (3) “Acham que o Teatro e Música, enquanto diferentes Artes, podem combinar-se?”

### **O Teatro Musical e aquisição de competências musicais**

Ao longo das aulas de Educação Musical, foram ensaiadas diversas canções para integrarem o Teatro Musical. Muitos pedagogos como Willems, Orff, Gordon, Kodaly defendem que a voz é um instrumento importante no desenvolvimento da musicalidade. Por sua vez, Sousa (2015) assevera que a prática vocal estimula a afetividade e a escuta.

Para além da prática vocal, o Teatro Musical contemplou o contacto com os instrumentos musicais. Os estudos realizados apontam que a aprendizagem instrumental traz benefícios a vários níveis, aumentando assim as capacidades cognitivas, motoras, sociais e pessoais. Wuytack (1993) reitera que tocar em grupo possibilita a descoberta musical e permite ainda que os alunos, mediante a vivência, possam adquirir novas formas e elementos musicais.

Partindo destes pressupostos e da análise das respostas à questão “Acham que através do Teatro Musical foi possível trabalhar os conteúdos de Educação Musical?”, os alunos focaram a experiência de cantar e tocar, tal como é visível nas seguintes unidades de registo (UR):

R.1: Sim, porque também tinha algumas partes que tínhamos de cantar. (A.6.20.M)

R.1: Aprendemos melhor a cantar e assim por exemplo nós conseguimos expressar os nossos sentimentos, é só. (A.5.4.F)

R.1: Aprendemos a cantar umas coisas, umas músicas, aprendemos a tocar metalofone, xilofone. (A.5.26.M)

R.1: Quando nós estamos a fazer o teatro musical, também estamos a praticar a música, porque nós tocamos então também praticamos. (A.5.6.M)

R.1: Eu acho que ao aprendermos as notas, podemos também fazer músicas. (A.5.3.F)

Pela análise das respostas transcritas da entrevista, as informações recolhidas parecem evidenciar que a realização do Teatro Musical permitiu a aquisição de competências ao nível do canto (individual e grupo), contemplando a expressão. Os alunos também focam a experiência que adquiriram ao nível instrumental revelando a designação dos instrumentos que manusearam. Um outro aspeto referido trata-se da descodificação da escrita musical, ou seja, os alunos foram capazes de estabelecer uma relação entre a simbologia e o som (cf. resposta A.5.3.F).

Para além da interpretação (vocal e instrumental), os alunos atribuem significado à audição e escuta auditiva, como referem as seguintes UR:

R.1: Sim, porque aprendemos os tipos de sons. (A.6.2.M)

R.1: Às vezes quando estamos a tocar instrumentos não sabemos o nome certo deles. E quando estivemos a tocar os instrumentos nós também a aprendemos o nome deles. No teatro aprendemos o nome dos instrumentos que nós não sabíamos. (A.5.17.F)

R.1: Podemos comparar os sons dos animais e da natureza aos instrumentos. O pássaro de água para tocar os pássaros, o pau de chuva para comparar a chuva e o espanta espíritos para a tranquilidade. (A.5.14.M)

Conforme as respostas dadas, os alunos mencionam que melhoraram as suas habilidades técnicas fruto do contacto direto com os instrumentos musicais, conheceram as suas designações e timbres por eles produzidos. Um outro aspeto, que os discentes apontam, refere-se à exploração de materiais sonoros para representar elementos da natureza.

Em suma, as crianças asseveram que a realização do Teatro Musical permitiu a aquisição de diversas competências musicais adquiridas por meio da interpretação conjunta de canções e da experimentação sonora.

Outro aspeto, que advém do domínio da interpretação, trata-se da componente social, referida pelos entrevistados cujos dados estão organizados nas seguintes UR:

R.1: Sim, porque aprendemos como se deve trabalhar em grupo (A.6.13.F)

R.1: Aprendemos a cantar em conjunto. (A.5.26.M)

Mediante a análise das respostas, as atividades conduzidas ao longo do Teatro Musical, parecem evidenciar o desenvolvimento de competências sociais. A dinâmica necessária à realização do projeto, que apenas deu-se devido ao trabalho conjunto, faz com que cada aluno encontrasse o seu lugar independentemente do papel que exercia (efeitos visuais e sonoros, de dramatização, de prática vocal e/ou instrumental).

Mediante observação direta, importa salientar que desde cedo os alunos reconheceram que a sua performance individual era determinante para a performance colectiva, pois um encontrava-se na dependência do outro e vice-versa, comumente os discentes ajudavam-se mutuamente, opinavam e tomavam decisões em grupo. Assim, para além do desenvolvimento valores sociais, os alunos adquiriram o sentido da responsabilidade, da colaboração e da solidariedade.

## **O Teatro Musical e as paisagens sonoras**

Edgar Willems (1890-1978), músico e pedagogo belga, afirmou que o desenvolvimento auditivo dar-se-ia mediante o estímulo da sensorialidade auditiva, da sensibilidade afetiva (estímulo emocional) e da inteligência auditiva (tomar consciência e entender o que se ouve) (Ramos, 2013). Na mesma analogia, o compositor e pedagogo canadiano, Murray Schafer (1933-), defende que mediante a escuta do meio envolvente seria possível, criar, explorar e traduzir uma paisagem sonora (*soundscape*). Assim, e tendo por referência estes dois pedagogos, adeptos de que a educação deveria processar-se através de todas as formas de Arte, a “sonorização de histórias, . . . de animais, de acções e de expressões humanas” (Sousa, 2003, p. 122) consubstanciam-se na criação de elementos sonoros que melhor possam caracterizar determinadas situações, estados e emoções. Pelo que na questão, “O que acharam da criação de paisagens sonoras para complementar o Teatro Musical?”, os alunos opinaram de acordo com as seguintes UR.

R.2: “A música pode representar muita coisa através do som: o amor, a raiva, a agonia, a alegria.” (A.6.8.M)

R.2: Imaginemos que nós não percebemos o que está a acontecer, por exemplo com a ajuda da música conseguimos perceber mais ou menos qual é a emoção que personagem está a sentir. (A.5.18.F)

R.2: Eu acho que foi muito importante e foi uma boa ideia nós fazermos isso. Porque é assim, quase sempre que estamos a ver um teatro, nós vemos que o cenário não é música que representa, mas são papéis e assim. Enquanto nós, em vez de utilizar essas coisas, nós utilizamos a música para representar o cenário. (A.5.17.F)

R.2: Sim, porque parece que dá mais vida ao cenário (A.5.19.M)

R.2: A ideia é super boa porque, por exemplo, estamos a ver o Teatro e nós imaginamos o que está a acontecer, apesar de estar a acontecer o Teatro no Teatro, nós também acabamos por imaginar o acontecimento que está no texto, por exemplo, os sons ficam na nossa cabeça e assim torna a nossa imaginação mais completa e nós acabamos por ver o teatro de uma maneira diferente, mas melhor, fica muito mais realista e mais parecido ao texto, ao que a autora queria dizer no texto. (A.5.4.F)

Da criação das paisagens sonoras, os alunos fazem referência, por um lado, à possibilidade de, com o auxílio da música, criar ou dar a ideia de sentimentos/emoções e, por outro lado, reconhecem que a criação das paisagens sonoras foi de extrema importância, reconhecendo que a Música: serve para substituir elementos cênicos (visuais) por elementos sonoros; auxilia na identificação das emoções que os atores pretendem transmitir; e assume um papel importante no acompanhamento do texto falado, tornando-o mais realista e emotivo. Deste modo a “execução instrumental, a expressão intencional de estados emocionais pode configurar-se como uma forma de comunicação não-verbal que proporciona uma ampla variedade de respostas entre ouvintes e participantes” (Gerling, Santos & Domenici, 2008, p. 13). O uso destes padrões musicais, no decurso do Teatro Musical, ganhou múltiplos significados, porque se materializam mediante a execução e interpretação, possibilitando a reprodução e exteriorização de estados de espírito, passíveis de provocar reacções, tanto no executante, como, também, no espectador.

Na atividade de exploração de (re)criação de emoções previamente identificadas, os alunos vivenciaram e adquiriram diversas competências em vários domínios de natureza estético-musical, de natureza relacional e pessoal. Assim, no plano estético-musical, os alunos: associam resultados expressivo-musicais; colocam em prática competências estético-musicais próprias, resultantes da exploração sonora dos instrumentos musicais para reproduzir situações; desenvolvem e colocam em prática diversos conteúdos musicais; e, por fim, realizam *performance* em pequeno e em grande grupo partilhando um objetivo comum.

No plano relacional, a realização desta atividade fomentou o espírito de cooperação entre os pares e, no plano individual, evidenciaram-se aspetos como a concentração, a atenção, o espírito de entreajuda, de pertença, de percepção auditiva, visual e motora.

## O Teatro Musical e a interdisciplinabilidade

Tendo como referência o princípio unificador das Artes e o entendimento das premissas “A Arte deve ser a base da Educação” (Read, 1982, p. 13) e de que “A arte são todas as artes” (Souriau, 1983, p. 3) parte-se do princípio de que as atividades conduzidas possibilitaram aos alunos estabelecer pontes entre diferentes formas de saber que articulam a imaginação, a razão e a emoção (CNEB, 2001). Assim, da análise das respostas dadas na entrevista “Acha que o Teatro e Música, enquanto Artes, podem combinar-se?”, os alunos focaram diversos aspectos. Neste caso particular, estes destacam que a Música e o Teatro possuem características comuns que lhes permitem representar situações tornando-as mais interessantes para o espectador. Tais conclusões, encontram-se nas seguintes UR:

R.3: Sim, porque o teatro sem música não faz sentido. (A.6.M.12)

R.3: Eu acho que a música e o teatro podem juntar-se, porque a música pode fazer coisas que o Teatro sem a música não dá muita vida e com a música faz ter mais realidade ao que acontece. (A.5.3.F)

R.3: A música dá mais realidade ao Teatro (A.5.16.M)

R.3: Porque eu acho que o teatro sem a música não é lá grande coisa, e a música e o teatro têm mais harmonia. (A.5.15.M)

R.3: Sim, por exemplo, se o teatro que estamos a fazer só tivesse falas, ia tornar-se um bocado seca. (A.5.19.M)

Conforme a análise das respostas dos discentes, é possível determinar que os mesmos reconhecem que estas duas formas de Arte podem conjugar-se, atribuindo assim um caráter interdisciplinar que estas apresentam.

Uma outra temática, apontada pelos alunos, trata-se da relação da música com as emoções. Veja-se que, ao longo da História da Música Ocidental, a ligação entre a Música e as emoções foi alvo de reflexão tendo-se iniciado na Grécia Antiga (“paixões da alma”), estendendo-se à Idade Média, ao Período Barroco (Teoria ou Doutrina dos Afetos) e ao longo do Romantismo. De um modo geral, os teóricos defendiam que o uso de determinados modos/tonalidades, intervalos melódicos/harmónicos expressavam, despertavam ou desencadeavam, no ouvinte sentimentos ou “estados de alma” (Amato, 2007; Fonterrada, 2008; Alves, 2011; Lima, 2015). Por outro lado, no campo das Ciências de Educação, os estudos indicam que as emoções podem influenciar o processo de ensino-aprendizagem (Azevedo, 2017). Sendo a Música capaz de suscitar emoções, a Educação Musical é o campo curricular ideal para desenvolver o saber

sentir, o saber gerir, o saber interpretar e o saber lidar com o outro, sendo estas as bases fundamentais da interação humana. Assim, o Ensino da Educação Musical propicia o desenvolvimento da inteligência emocional ao qual é determinante para aquisição de competências nas áreas do saber, nas áreas da interação social e no desenvolvimento da imaginação e da criatividade. Deste modo, os alunos focam alguns elementos de expressão, salientando que nos processos de aprendizagem, a exploração de alguns elementos musicais permitiu desencadear estados emotivos que vão para além dos processos de dramatização. Tais conclusões são passíveis de determinar mediante a análise das seguintes UR:

R.3: Sim, porque sem a música não sabemos se há tristeza ou alegria. (A.6.12F)

R.3: Sim, porque a música dá mais emoção ao teatro. (A.6.18.M)

R.3: Sim, eu acho que imaginamos que é como se víssemos um filme. Se estivéssemos em casa a ver um filme de terror e que não tivéssemos já não era aquele suspense de medo que nos ia fazer sentir, é mais os sons das expressões que nos faz sentir o medo. O teatro sem a música não seria tão bom para expressar sentimentos nem emoções. (A.5.18.F)

R.3: Eu acho que a música e o teatro relacionam-se bem, porque o teatro só com falas não ia ser tão emocionante. E com a música podemos ouvir emoções e sentimentos e sem a fala também se tornava mais divertido porque as pessoas tentavam adivinhar o que eles estavam a dizer só com a música. (A.5.1.F)

R.3: Eu acho que sim, porque dá-nos mais emoções e sem a música não encaixava, não dava para fazer o teatro. (A.5.19.M)

R.3: Então, por exemplo, imaginemos nós vimos um filme sem som, o filme acaba por não ser emocionante e assim. É assim no teatro é diferente, mas é quase a mesma coisa, porque a música acaba por dar um suspense, assim, por exemplo, quando a parte é suspensa a música é mais assim [gesticulando com as mãos]. Faz com que as pessoas fiquem assim mais admiradas. Por exemplo, nós nunca vimos um filme sem som, porque a música, o som, acaba por fazer com que mude completamente. A música dá vida ao Teatro. (A.5.4.F)

Da análise das respostas dadas, os discentes reconhecem a relação que a Música estabelece com as demais Artes (Teatrais e Cinematográficas) e reconhecem o papel que esta assume para a identificação/transmissão de situações, sentimentos e emoções. Por outro lado, os alunos referem que a Música poderá intervir nos processos de atuação e de encenação sendo importante no acompanhamento do texto, na representação de cenas sem texto e no despoletar de emoções, tornando-o mais real, mais emocionante e provocando no espectador sentimentos de admiração e de envolvimento.

## O Ambiente de sala de aula

Ao longo da PES, as atividades conduzidas foram organizadas num clima de abertura, de compreensão e de expressão. O envolvimento dos alunos no Teatro Musical foi bastante positivo e foi possível graças à adoção de uma cultura educativa livre de imposições, de restrições, de julgamentos, na qual procurei estar sempre presente, atenta às situações, apoiando, estimulando, incentivando e conduzindo as ações educativas.

Ao longo das aulas de Educação Musical, procurei valorizar a dimensão criativa, fazendo uso de um ambiente de exploração, sendo esse o terreno fértil para a participação e a aprendizagem. Nesta perspectiva Burnard (2015) reitera que um professor de Educação Musical deverá:

criar um ambiente de aprendizagem, de questionamento, possibilidades e confiança. Apresentar escolhas específicas é uma maneira prática de incentivar as crianças a expressar as suas preferências e a agir em conformidade. As crianças e os jovens precisam de ter oportunidade, não só de fazer a sua própria escolha entre uma série de atividades apresentadas pelo professor, mas também de contribuir para o processo de planeamento das tarefas e atividades a ser levado a cabo pela turma (Burnard, 2015, p. 93).

Durante as aulas, frequentemente, os alunos foram instigados a assumir a liderança e a contribuir para a construção das atividades. A título de exemplo, refere-se a atividade de exploração instrumental, na qual os alunos assumiram uma posição de questionamento e de reflexão conjunta, permitindo um entendimento comum para obtenção do produto final. Assim os discentes, perceberam que não se tratou apenas de uma mera reprodução de uma estrutura previamente definida pelo professor, mas sim, de um processo criativo resultante das suas intervenções.

Um outro aspeto fundamental, que contribuiu para uma boa relação pedagógica, tratou-se de ouvir os alunos, considerar as suas opiniões e ideias, promovendo um ambiente de abertura, de confiança e de diálogo. A questão essencial que se colocava não passava pela castração de ideias, mas sim, a de questionar, conduzir, moldar, e adaptar as ideias em função dos interesses e entendimento comuns.

Para além da minha visão sobre o ambiente de sala de aula, foi possível apurar as opiniões dos alunos sobre as aulas de Educação Musical, recolhidas no final do período de responsabilização, sob a forma de redação. Estas encontram-se nas seguintes UR:

Eu achei que as aulas com a prof.<sup>a</sup> Mariana foram muito fixes e aprendi muito bem tudo o que ela ensaia.

Eu gostei de ter aulas com ela e não deve melhorar em nada. Aprendi as pausas, melhorei a tocar flauta e o que gostei mais de fazer e aprender foi o teatro musical *Fada Oriana*, porque foi muito fixe representar e tocar. (A.5.6.M)

Eu adorei as aulas de Educação Musical, porque adorei o teatro, cantar, tocar instrumentos e a nossa professora era simpática e ensinava bem. (A.6.7.M)

Da análise destas redações, depreendo que os métodos pedagógicos utilizados, nos processos de E-A, foram bem-sucedidos, pois, e de acordo com Roldão (2009), “fazer aprender pressupõe a consciência de que a aprendizagem ocorre no outro e só é significativa se ele se apropriar dela activamente” (p. 47).

Os alunos também referiram o carácter prático que as aulas apresentavam, estabelecendo assim uma forte ligação com alguns princípios que são transversais aos métodos e abordagens pedagógico-musicais ativos, de acordo com as UR:

Achei que foram divertidas, mostra que a música é importante num filme. O que eu gostei mais foi do teatro que desenvolveu a nossa fala, também cantamos, também gostei, porque tocamos instrumentos para a peça, cantamos e interpretamos. (A.6.11.F)

Na minha opinião, as aulas foram muito boas, porque além da professora ser superquerida, engraçada e simpática, aprendi várias coisas, como por exemplo, o ensaio e a sonorização da peça da *Fada Oriana* que adorei, porque foi muito divertido, foi quase como uma brincadeira, mas uma brincadeira que além de ser superdivertida é muito educativa e com ela aprendemos muitas coisas como por exemplo: a sonorizar peças musicais, a cantar em coro, a dramatizar e a tocar alguns instrumentos.

Ps: obrigada por tudo, professora! A senhora é a melhor de sempre! Nunca me vou esquecer de si! Obrigada por me ensinar inúmeras coisas e ser tão querida e fofinha como é! (A.5.4.F)

Mediante a análise das redações, parece que existem evidências de que, num ambiente de lúdico e prazeroso, foi possível adquirir competências musicais resultantes da implementação dos Teatros Musicais. Confirmando assim que a condução deste tipo de iniciativas contribui, positivamente no processo de E-A.

Outro aspeto que os discentes apontaram, tratou-se da aquisição de aspetos ligados ao ramo da Educação Cívica, cuja operacionalização pedagógica resulta da relação de interdependência dos domínios cognitivo<sup>9</sup> e afetivo<sup>10</sup> que se confluem no domínio da ação (Reis, 2000).

Eu achei que as aulas de Educação Musical foram interessantes, e a parte que gostei muito mais foi fazer e estudar o teatro. Porque nos traz a não ser violentos e ser meigos com os outros, e também a ser cooperante com os colegas, amigos e, principalmente, com os familiares. E também gostei de cantar a letra [das canções] do teatro. (A.6.2.F)

Eu achei interessante e o que gostei foi o teatro, porque participei e, também, gostei da atividade musical, porque exprimimos as nossas emoções. (A.6.12.M)

---

<sup>9</sup> “Metodologias pedagógicas ligadas à compreensão dos direitos e deveres, ao desenvolvimento do raciocínio moral, à reflexão crítica, à transmissão e à consciência dos valores” (Reis, 2000, p. 118)

<sup>10</sup> “Metodologias ligadas ao desenvolvimento da auto-estima, dos sentimentos de identidade e lealdade, assim como as atitudes perante os outros e as comunidades de pertença” (Reis, 2000, p. 118).

Assim, os dados parecem indicar que o Teatro Musical possibilitou a aquisição de competências no ramo da formação cívica<sup>11</sup>, no que diz respeito à compreensão dos direitos e deveres, consciencialização dos valores (domínio cognitivo) e no cultivo de sentimentos de identidade e de pertença (domínio afetivo).

Finda a análise da descrição dos resultados, o próximo Capítulo descreve uma reflexão sobre as competências adquiridas durante a PES.

---

<sup>11</sup> A formação cívica é entendida como a “ação educativa que se destina a propor e a desenvolver em alguém um conjunto de crenças, valores e práticas sociais” (Silva, 1999, p. 25).

#### **IV. COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS ADQUIRIDAS**

Esta secção tem um carácter conclusivo e pretende refletir sobre a aquisição, desenvolvimento de conhecimentos e de competências teórico-práticas que são fundamentais para o desenvolvimento profissional de um professor de Educação Musical. Deste modo, esta reflexão será organizada em função das competências inerentes à docência, em articulação com os assuntos previamente discutidos nos Capítulos anteriores.

## IV.1. Reflexão

Sobre a questão das competências, considero que o estágio profissional revelou-se uma mais-valia na articulação, na construção e na melhoria de um conjunto de saberes, de destrezas e de atitudes que foram colocadas em prática.

Numa tentativa de responder à questão “Como adquirir ou colocar em prática as competências necessárias à profissão docente?”, julgo que a formação e respetiva prática profissional, assume um carácter imprescindível e utilitário para um professor em início de formação. No meu caso em particular, revelou-se na possibilidade de colocar em prática e de experimentar um projeto que considero ambicioso, desafiante e exigente uma vez que este incluía várias áreas artísticas.

Quanto aos múltiplos conhecimentos, relacionados com a Filosofia Educacional, o Currículo, o Programa, em boa medida contribuiu a formação adquirida ao longo do Mestrado de Ensino em Educação Musical. Para o conhecimento do conteúdo (matéria), considero que a formação adquirida, no Ensino da Música e no Ensino para a Educação Musical, revelou-se fundamental para compreender os conceitos necessários à prática pedagógica.

No que diz respeito ao conhecimento educacional, ao longo do período de observação e de responsabilização, foram recolhidas informações nos documentos orientadores (Projeto Educativo, Regulamento interno), disponibilizados no sítio do Agrupamento de Escolas, junto dos órgãos de direção intermédia e da coordenação do Departamento de Expressões (Plano Anual de Atividades). Estas informações foram importantes para perceber o funcionamento do contexto educativo.

No que concerne ao conhecimento dos alunos, observo que, apesar do escasso contacto com os alunos (dois tempos letivos por semana), ainda assim, foi possível apurar os seus comportamentos, as suas atitudes e as suas dificuldades inerentes à disciplina de Educação Musical. Em boa parte, teria sido vantajoso ter uma perceção sobre os seus meios sociais e familiares e as dificuldades/potencialidades que os alunos apresentavam nas restantes disciplinas, algo que não foi possível determinar, fruto da pouca autonomia que habitualmente um estagiário apresenta.

Quanto ao conhecimento do conteúdo pedagógico (processo de E-A), reconheço que saber o que significa é sempre diferente de explicar o seu significado. Por esta ordem de ideias, uma das preocupações foi a de transmitir e ensinar determinados conceitos atendendo à faixa etária e ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Desta

forma, foi comum idealizar múltiplas formas de explicar, adequar a linguagem e utilizar diferentes métodos pedagógicos (expositivos, interrogativos, demonstrativos e métodos ativos) em função das características das turmas e dos alunos.

Um outro aspeto, que acho relevante mencionar, prende-se com o facto dos alunos apresentarem grandes lacunas nas suas habilidades musicais que julgo elementares (cantar e ausência de contacto com o instrumental Orff). Pelo que o desafio foi, em certa medida, conceder aos alunos atividades, através dos quais pudessem experienciar e colocar em prática diversas habilidades artísticas contribuindo para uma melhoria na expressão, e conseqüentemente, um desenvolvimento dos conhecimentos musicais. Deste modo, o dilema principal foi responder à questão “Como organizar uma atividade com características interdisciplinares e, ao mesmo tempo, colocar em prática os conteúdos musicais previstos?”. Para tal, foi estabelecido *a priori* uma ligação entre o projeto a desenvolver, o programa de Educação Musical, a planificação cumprida e a planificação a cumprir durante o período de responsabilização.

Outro desafio que foi surgindo ao longo da *praxis* foi responder à questão: “Como cumprir com os compromissos da turma (momentos de avaliação, participação em atividades pré-estipuladas, testes de avaliação – 6.º ano, provas de aferição – 5.º ano) sem que colocasse em causa a concretização do projeto? Para responder a esta questão, o projeto teve de ser reajustado em função das atividades da turma. Assim, o constante diálogo com os professores supervisores cooperantes contribuiu para o delineamento atempado das planificações. Reconheço que a gestão do tempo e o cumprimento do programa serão sempre os dilemas que compõem o universo da docência.

Outra das preocupações que surgiu, ao longo do período de intervenção, tratou-se da gestão de sala de aula. Dadas as características das turmas, procurei evitar os “tempos mortos” para não causar dispersão e desconcentração dos alunos das tarefas que a realizar, pelo que procurei escolher os momentos mais oportunos para indicar, intervir e corrigir.

A questão da gestão de sala de aula incidia sobre a questão da participação dos alunos nas atividades. No 6.º ano alguns discentes possuíam encargos com um menor grau de participação conduzindo a alguns momentos de desconcentração e ruído. Após reflexão, no 5.º ano de escolaridade, houve a preocupação de atribuir aos alunos o mesmo peso de participação ao longo do representação. Desta feita, a turma foi organizada em grupos de atores principais, secundários e figurantes que dramatizavam,

narravam, tocavam e cantavam. A equilibrada distribuição de funções e de participação permitiu a redução do ruído e, conseqüentemente, a introdução de novas fases no Teatro Musical. Esta melhoria na gestão de sala de aula permitiu também um aperfeiçoamento na implementação das experiências de E-A.

Num outro prisma da questão da gestão de sala de aula que diz respeito, não à gestão de atividades, mas sim, à atenção que é necessária para “ver/ouvir tudo e todos”, confesso que é uma habilidade que necessito de desenvolver e aperfeiçoar, mas ciente de que o caminho é longo.

No que concerne à intervenção, em todas as aulas, houve o cuidado de alertar os alunos para a tomada de decisões quer individualmente quer em grupo. Para a distribuição dos papéis dos atores, foi solicitado aos alunos que se voluntariassem. Ao longo das aulas, procurei transmitir a máxima de que nenhuma ideia/sugestão estava errada, simplesmente, algumas poderiam ser aperfeiçoadas com o contributo de todos. Este ambiente foi fundamental para promover a expressão e a elevada participação da turma. Outro aspeto relevante trata-se da atribuição da responsabilidade para tomar decisões que atribuía ao grande grupo, principalmente, na tomada de decisões mais difíceis, nomeadamente: “Quem irá fazer de narrador?”; “Quem irá tocar em determinadas situações (em função dos papéis que já acumulavam)?”; “Que som se adequa a determinada situação?”; e “Quem irá desempenhar os papéis principais?” Tudo era discutido em grupo e quando alguém ficava excluído, rapidamente, se arranjavam alternativas, também essas vantajosas, porque o mais importante era que todos os alunos estivessem satisfeitos, incluídos no processo de aprender e, sobretudo, estivessem felizes. O sucesso do Teatro Musical dependia do grau de envolvimento e de satisfação com que os alunos desempenhavam as tarefas.

Quanto ao balanço das experiências de E-A, atento que a realização do projeto permitiu o desenvolvimento de várias competências, enquanto docente em início de formação, competências essas que resultaram da reflexão, durante e após as aulas, por um lado, o *feedback* dos alunos resultantes da observação participante e dos dados recolhidos durante as aulas demonstram que os objetivos definidos foram alcançados, por outro lado, esta proposta tornou-se também num desafio profissional, permitindo explorar, aperfeiçoar e adquirir competências em outras áreas artística.

Quanto à minha prestação, enquanto futura docente de Educação Musical, manifesto que a minha sólida formação foi uma mais-valia. Este conhecimento permitiu uma aproximação entre as áreas pedagógicas e artísticas, uma maior flexibilidade na

adoção de práticas pedagógicas específicas de Teatros Musicais, providenciando aos alunos um ambiente rico em exploração, experimentação e expressão. Atendendo que um professor de Educação Musical deverá ser criativo, julgo que foi possível dotar os alunos de capacidades musicais conduzindo-os a participar, a viver e principalmente, a fazer Música e a criar Arte.

Em suma, considero que o conhecimento base adquirido ao longo da formação académica é um marco que não se esgota, porque ser professor é ensinar e ser ensinado constantemente. A troca de experiências entre professores e colegas, que abordaram diferentes propostas didáticas, tornou-se num ponto de partida para experimentar e “caminhar por outras estradas”. O corpo docente teve um papel preponderante no meu crescimento pessoal e profissional, dotando-me de ferramentas para o exercício da profissão - hoje “agarro” os bons exemplos e sigo-os. Neste seguimento, é com carinho que relembro as palavras sábias da Professora Doutora Graciete Honrado, docente da Escola Superior de Gestão do Instituto Politécnico de Tomar, “primeiro os meus alunos”, defendendo sempre a excelência da formação – para eles e por eles.

O conhecimento pedagógico adquirido, mais concretamente na área de Educação Musical, marca o início de uma aventura certa de que será repleta de desafios, de árduas conquistas e de (agri)doces vitórias. O caminho é longo, mas não estamos só. Contamos com a sabedoria dos colegas mais experientes, trocamos ideias entre os que vivem com os mesmos dilemas e ajudamos os mais novos. Ser professor é, tudo isso, aprender, ensinar, reflectir, viver e transformar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conhecimentos adquiridos ao longo da PES e aquando da preparação e realização deste relatório contribuíram para pesquisar, ordenar e reflectir sobre o trabalho desenvolvido ao longo do Mestrado de Ensino em Educação Musical mais concretamente no início da minha prática profissional.

O contacto com os alunos permitiu colocar em prática um conjunto conhecimentos científicos e metodológicos que dizem respeito ao campo das ciências da educação e da Educação Estética.

É nesta mobilização de saberes e técnicas que o conhecimento profissional foi sendo construído tendo sido necessário intervir, reflectir e ajustar em função das situações concretas do contexto de sala de aula. O estágio serviu essencialmente para colocar em prática a teoria, ainda que esta trate algumas questões de forma muito generalizada não refletindo muitas vezes as particularidades que o ensino, os modos de atuação e a gestão de sala de aulas requerem. No entanto, estou ciente de que o meu conhecimento profissional ira sofrer alterações ao longo do tempo, olho hoje com mais sabedoria do que ontem, sei hoje mas do que aquilo que sei ontem.

O Mestrado em Ensino abre uma porta, rumo ao desconhecido, para aulas sem supervisão, em que na sala seremos nós professores (sós) e alunos e, estes, esperam que saibamos e sejamos tudo.

Hoje compreendo que para lecionar a disciplina de Educação Musical não é necessário o uso exclusivo do manual, percebo que os alunos têm mais a dizer do que aquilo que alguns querem ouvir e que sabem mais do que imaginamos. É importante que sejamos inovadores, fazer da sala de aulas um espaço lúdico, estar atento às necessidades e os tempos de aprendizagem dos alunos e mais ainda atentos sobre o que querem efectivamente aprender. O programa e os conteúdos só cabe a nós, professores, gerir e adaptar em função do que se pretende, mas não façamos disso um “exercício utópico”.

Hoje reconheço que grande parte do processo de aprender a ser professor processa-se na sala de aulas, a “metodologia por tentativa e erro” contribui também para este processo de aprendizagem. Outro aspeto importante ao aprender a ser professor, trata-se da formação e do contacto com os docentes desta instituição que não só divulgaram propostas de ensino inovadoras mas também sempre nos apoiaram para fazer mais, para fazer melhor e para fazer diferente.

Por último concluo que os objetivos *a priori* definidos foram alcançados, quanto os resultados e o impacto resultante de atividades realizadas com os Teatros Musicais no que concerne a aspetos relacionados com o desenvolvimento integral dos alunos ... julgo que nunca o saberemos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora
- Almeida, C., Previato, G., Sarto, M., & Maia, M. (2011). *Interdisciplinabilidade e Artes*. Apresentado na XIII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e IX Encontro Latino Americano de Pós-Graduação, Paraíba. Obtido de [http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2011/anais/arquivos/0284\\_0941\\_02.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2011/anais/arquivos/0284_0941_02.pdf)
- Alves, V. (2018). *Guião do Projecto Musical Interpretativo – Baseado na Abordagem A.:2018*. (Material pedagógico de apoio à formação profissional, não publicado). Bragança: Instituto Politécnico de Bragança.
- Alves, V. (2011). *Um Método de Sistematização da Conceção Musical Interpretativa* (Dissertação de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Aveiro.
- Amato, R. (2007). A estética musical agostiniana: a música em seu papel transcendental de ascensão a Deus. *Revista Mirabilia*, 7, 132–143.
- Azevedo, A. K. A. (2017). *Educação Emocional: aplicação do currículo PATHS no desenvolvimento das competências socioemocionais* (Federal da Paraíba). Obtido de <http://rei.biblioteca.ufpb.br:8080/jspui/handle/123456789/2648>
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2006). Arts-based educational research. In J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore, *Complementary methods for research in education* (pp. 95-109). America Educational Research Association.
- Bellochio, C. R. (2003). A formação profissional do educador musical: algumas apostas. *Revista da ABEM*, 11(8), 17–24.
- Burnard, P. (2015). Ensinar música criativamente e o pluralismo no desenvolvimento de criatividades. *Revista Abem*, (141–142), 86–100.
- Cadório, L., & Simão, A. M. V. (2013). *Mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Horta: Vieira da silva.
- Cardoso, J. R. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra & Paz.
- Chagas, M. (2013). *Pedagogias diferentes conduzem a diferentes resultados na aprendizagem?* (Dissertação de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Conceição, C., & Sousa, Ó. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona*, (20), 81–98.

- Cunha, J., Carvalho, S., & Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora.
- Domingo, J. C. (2003). *A Autonomia da Classe Docente*. Porto: Porto Editora.
- Eusse, K. L. G., Bracht, V., & Almeida, F. Q. (2016). A prática pedagógica como obra de arte: aproximações à estética do professor-artista. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 38(1), 11–17.
- Fernandino, J. (2008). *Música e Cena: Uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro* (Pós-Graduação). Escola das Belas Artes de UFMG, Belo Horizonte.
- Flores, M. A. (2000). *A indução no ensino: Desafios e constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional Ministério da Educação.
- Flores, M. A. (2010, Dezembro). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Educação*, 3(3), 182–188.
- Flores, M. A., & Simão, A. M. V. (2009). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: Contextos e perspectivas*. Mangualde: Pedagogo.
- Flores, M. A., & Viana, I. C. (2007). *Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de mudança*. Braga: Universidade do Minho.
- Fonseca, L., Matos, M., Oliveira, E., & Barros, O. (2015). *A Interdisciplinariedade e o trabalho docente: uma perspectiva dialógica nos anos iniciais do ensino fundamental*. 7593–7610. Obtido de <http://educere.pucpr.br/p12/anais.html?tipo=2&titulo=&edicao=5>
- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e fios* (2.<sup>a</sup>). S. Paulo: unesp.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores - Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora.
- Fubini, E. (2008). *Estética da Música* (Edições 70). Lisboa.
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Garcia, J. (2002). *Repensando a formação do professor interdisciplinar*. Obtido de <http://25reuniao.anped.org.br/joegarcia08.rtf>
- Gerling, C., Santos, R., & Domenici, C. (2008). *Reflexões sobre interpretações musicais de estudantes de piano e a comunicação e emoções*. 8(1), 11–25.

- Grout, D. J., & Palisca, C. V. (2014). *História da Música Ocidental* (6.<sup>a</sup>). Lisboa: Gradiva.
- Lima, S. R. A. de. (2015). *A Música e os sentimentos humanos*. 99–102.
- Machado, M. M. (2012). *A Música na Escola*. S. Paulo: Ministério da Cultura e Vale.
- Maletta, E. (2014). *A interação da música-teatro sob o ponto de vista da polifonia*. 21(30), 26.
- McNiff, S. (2006). *Art-based Research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Mello, R. L. S., Santos, R. P. dos, & Amaral, T. (2016). Ritual Sagrado: a dança em Martha Graham e Pina Bausch. *Pontos de Interrogação — Revista de Crítica Cultural*, 6(1), 125–146.
- Mesquita, E. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa: Sílabo.
- Mouzinho, A., Caena, F., & Valle, J. M. (2015). *Formação de professores: Tendências e desafios*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Nóvoa, A. (1992). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. (2017, Fevereiro 23). O que se pretende de um aluno depois de 12 anos na escola? Obtido 22 de Março de 2018, de educare.pt website: [www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=119823](http://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=119823)
- Oliveira, Z. M. F., & Alencar, E. M. L. S. (2008). A criatividade faz a diferença na Escola: o professor e o ambiente criativos. *Revista Contrapontos*, 8(2), 295–306.
- Pacheco, J. A., & Flores, M. A. (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Palheiros, G. B. (1999). A investigação em Educação Musical:perspectivas para o seu desenvolvimento. *Música, Psicologia e Educação. Centro de Investigação em Psicologia da Música e Educação Musical*, 15–26.
- Pardal, L., Gonçalves, M., Neto-Mendes, A., & Pedro, A. P. (2011). *Trabalho docente representações e construção de identidade profissional*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Partsh-Bergsohn, I. (2004). A Dança-Teatro de Rudolph Laban a Pina Bausch (C. Fernandes, Trad.). *Revista Arte*, (1), 37–39.
- Quaresma, J. B. do V. (2014). *O descontentamento e o desgaste profissioanl em professores dos ensinos básicos e secundários*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.

- Ramos, J. (2013). *A música corporal como ferramenta pedagógica para a musicalização* (Dissertação de licenciatura, Federal do Panamá). Obtido de <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/35944>
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte* (Edições 70). Lisboa.
- Reis, J. (2000). *Cidadania na Escola: Desafio e Compromisso* (Vol. 15). Lisboa: Edições Colibri.
- Rey, B., Carette, V., DeFrance, A., & Kahn, S. (2005). *As competências na escola: Aprendizagem e avaliação*. Gaia: Gailivro.
- Ribeiro, M. M. (2011). *Dalcroze e a Dança Moderna: indícios de uma presença*. Apresentado na VI Reunião Científica da ABRACE, Porto Alegre. Obtido de <http://www.portalabrace.org/vireuniao/pesquisadanca/Monica%20Medeiros%20Ribeiro.pdf>
- Roldão, M. do C. (2009). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* (2.<sup>a</sup>). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosa, A. M. (2006). *A Construção do Musical como Prática Artística Interdisciplinar na Educação Musical* (Dissertação de mestrado, Federal da Bahia). Obtido de <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/9138>
- Ruivo, J., & Trigueiros, A. (2009). *Avaliação de desempenho*. Castelo Branco: RVJ.
- Santana, H., & Santana, R. (2010). *O teatro musical e a educação formal: uma actividade lúdico-didática*. 12–20. Obtido de <http://ria.ua.pt/handle/10773/5662>
- Sena, E. (2011, Junho). Vamos Construir Uma Cidade - Um projecto para todas as escolas do ensino básico. *Revista de Educação Musical*, (136), 33–42.
- Silva, I. (1999). Cidadania e Valores Morais. *GEPOLIS - Revista de Filosofia e Cidadania*, 6, 24–38.
- Souriau, É. (1983). *A Correspondência das Artes: Elementos de Estética Comparada*. S. Paulo: Cultrix.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes pela educação - Música e Artes Plásticas* (Vol. 3). Lisboa: Edições Piaget.
- Sousa, M. do R. (2015). *Metodologias do ensino da música para crianças: Pedagogos, teorias, modelos e experiências* (2.<sup>a</sup>). Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Tragtenberg, L. (2008). *Música de Cena: dramaturgia sonora*. S. Paulo: Perspetiva.
- Wuytack, J. (1993). Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Associação Portuguesa de Educação Musical*, (76), 4–9.

XpressingMusic. (2013). A afirmação da Educação Musical no Ensino Básico. Inquietações e reflexões rumo à regularidade das práticas. Obtido 12 de Maio de 2018, de <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**

**Anexo 1.: Guião *A Bela e o Monstro***

**|GUIÃO**

**“BELA E O MONSTRO”**

## **LOCAL**

-----

## **ELENCO**

Narrador(es)

Figuração:

- ✓ Príncipe/Monstro;
- ✓ Bela;
- ✓ Jovem Encantada;
- ✓ Pai (Maurício);
- ✓ Camponês;
- ✓ Povo – Coro

## **INDUMENTÁRIA**

Príncipe: Máscara; Capa; Máscara; Roupa de príncipe

Bela: Um vestido simples; vestido de princesa;

Jovem Encantadora: Casaco com capuz; rosa

Maurício: Capa com capuz

Camponês: Capa e punhal;

## **CENÁRIO**

Trono (cadeira e pano);

Rosa com vitrine, pano preto e mesa de apoio;

Castelo: projecção;

## **RECURSOS AUDIOVISUAIS**

Videoprojetor(es), computador(es); colunas; microfones (coro e narrador(es))

## PRÓLOGO

(Instrumental: 3,30 seg)

**S1)** Narrador: Era uma vez no coração escondido de França, um belo jovem Príncipe que vivia num lindo castelo! Embora tivesse tudo o que o seu coração desejava o Príncipe era egoísta e antipático, obrigava a vila a pagar impostos para encher o seu castelo dos mais bonitos objectos, e as suas festas com as pessoas mais bonitas.

*(entra o Príncipe em cena e senta-se no trono)*

**S2)** Narrador: Mas uma noite, uma intrusa inesperada chegou ao castelo, à procura de abrigo da fria tempestade, em troca ela ofereceu ao Príncipe uma simples rosa.

*(o Príncipe levanta-se do trono, entra a mulher em cena, ajoelha-se e oferece uma rosa. O Príncipe ri-se em forma de gozo e abana a cabeça)*

Narrador: Repugnado pela sua feia aparência, o Príncipe mandou a mulher embora. Mas ela avisou-o que não devia guiar-se pelas aparências. Porque a beleza vem de dentro!

**S3)** Narrador: Quando ele a voltou a mandar embora, a aparência da velha feia transformou-se, revelando uma jovem encantadora!

*(Príncipe manda embora a mulher. Mulher destapa-se e levanta-se, retira o sobretudo)*

Narrador: O Príncipe implorou perdão, mas já era tarde, porque ela tinha visto que não existia amor no seu coração, e como castigo ela transformou-o num monstro horrível e lançou um poderoso feitiço ao castelo e a todos os que lá viviam.

*(mulher lança o feitiço e o Príncipe coloca a máscara e olha para o público com gesticulando de forma assustadora – saem os dois de cena).*

**S4)** Narrador: Enquanto os dias se tornaram anos, o Príncipe e os seus criados foram esquecidos pelo mundo, pois a jovem feiticeira apagou a memória deles da mente das pessoas que o amavam. Mas a rosa que ela lhe tinha oferecido era na realidade uma rosa encantada. Se ele conseguisse aprender amar alguém e desse o seu amor em troca até a última pétala cair, o feitiço seria quebrado, senão estava condenado a ser um Monstro para toda a vida.

*(destapar o pano onde está a rosa)*

Narrador: A medida que os anos passavam ele entrou em desespero e perdeu toda a esperança. Pois quem poderia aprender a amar um Monstro!

### ATO I

Narrador: Anos depois, numa aldeia próxima, já tinham esquecido o sucedido. Ali residia Bela! *(entra Bela com livro na mão)* **(Música: 30 seg)**

**(M) Aqui estou na quieta vila, sempre igual não é o melhor  
Todos são calmos como a vila, acordar dizer:  
(H) Bonjour; (M) Bonjour; (T) Bonjour.**

Narrador: Bela, era uma rapariga que gostava muito de ler ... e tinha muitos pretendentes. *(abre o livro)*

### ATO II

**(Música entrada no Castelo: 40 seg)**

Narrador: Numa noite Maurício, o pai de Bela, perdeu-se no Bosque!// E, depois de muito caminhar, chegou ao castelo do Monstro//. Chamou, chamou e como a porta estava aberta, entrou // e sentou-se junto da lareira, para se aquecer.//

*(Maurício perde-se na floresta, anda as voltas, olha para todos os lados, vai em direcção ao castelo, chama, entra e aquece-se junto à lareira)*

Narrador: O Monstro apareceu // e por julgar que Maurício era um ladrão, aprisionou-o.

*(Entra o Monstro que leva Maurício para a prisão)*

---

Narrador: Dias depois, Bela desesperada à procura do pai, entrou no castelo. O Monstro levou a Bela até à prisão onde se encontrava Maurício! Bela para salvar o seu pai, troca de lugar com ele!

*(Bela entra em cena e começa a procurar o pai, chega o Monstro e a conduz até à prisão)*

*(sai o Monstro e Bela fica sozinha na prisão)*

---

Narrador: Mais tarde, o Monstro ficou com pena de Bela e acabou por hospeda-la num grande e confortável quarto.//

*(entra o Monstro em cena e leva Bela até aos aposentos e saem de cena)*

Narrador: Deu-lhe de comer e portou-se com a máxima educação.

**(Música Jantar: 28 seg)**

Narrador: No dia seguinte, ao entrar na biblioteca do castelo, ficou espantada por ver tantos livros!// Depois, entraram na sala onde se encontrava a rosa mágica. //

*(entra em cena o Monstro e Bela e leva-a até à rosa)*

**(Instrumental queda da pétala: 15 seg)**

Narrador: Bela, ficou a saber que o Monstro estava a morrer tal como a rosa!

### **ATO III**

Narrador: Os dias iam passando e, ambos ficavam cada vez mais amigos.

*(O monstro e a Bela sentam-se no meio do palco a conversar)*

**(Música Algo Novo: 2 min)**

#### **(Cantar)**

**(M) Ele é bom sim, é meigo até  
Mas eu pensei que fosse mau e bruto até, agora eu sei o seu valor  
Porque é que eu vejo nele alguém muito melhor.**

**(H) Olhou p'ra mim, pareceu-me olhar  
quando a toquei eu não senti a recuar, não pode ser vou ignorar  
Mas ela nunca olhou para mim com aquele olhar.**

**(M) Sim é um pouco estranho, pensar que isto fosse crescer em mim,  
Não ele não é belo, mas há coisas nele de que não me apercebi!**

Narrador: Certa noite, o Monstro decide dar um baile e ofereceu um lindo vestido a Bela!

**(Música Dança: 2min)**

*(Entra em cena a Bela e o Monstro caminham juntos para o centro do palco e dançam)*

#### **(Cantar Todos)**

**Sempre foi assim, sempre assim será  
Sempre tudo igual, tão certo e real  
Como o sol nascer.**

1. Era uma vez, a canção de amor  
Que vão aprender, os seus erros ver  
Tentar ser melhor.

2. Certo como o sol, atingir o ar  
Era uma vez, música se fez  
Bela e Monstro amar. (bis)

#### ATO IV

Narrador: Entretanto Bela teve de regressar à aldeia para salvar o pai que, por ser inventor, achavam que era louco.

*(Sai Bela de cena e o Monstro fica triste)*

Narrador: Para defender o pai, Bela falou do castelo e do seu dono, salientando a bondade deste. Mas ninguém acreditou!

*(Bela junto do povo (coro) aponta para o Castelo)*

Narrador: Os camponeses armaram-se com forquilhas e enxadas para matar o Monstro.

Narrador: Bela adiantou-se e, correndo quanto podia, conseguiu chegar primeiro ao castelo. E avisou o príncipe do perigo que o espreitava.

*(Bela corre em direção ao Monstro e ajoelha-se segurando as mãos do monstro desculpabilizando-se)*

**(Música Assalto ao Castelo: 30 seg)**

*(Todos: Os camponeses vão para o castelo e param no centro do palco)*

---

Narrador: Mas, já muito farto da vida que levava, o Monstro não quis lutar e um dos camponeses feriu-o com um punhal e empurrou-o de uma varanda do castelo.

*(O camponês sai de entre a multidão, segue o monstro e confronta o Monstro ferindo com um punhal nas costas. O Monstro cai. Os camponeses vão embora)*

Narrador: Bela ao ver o Monstro ferido beijou-o com amor, na tentativa de o reanimar.

*(Bela corre e debruça-se sobre o Monstro e debruça-se )*

**(Instrumental Transformação: 40 seg)**

---

*(O Monstro levanta-se e tira a máscara e aproxima-se de Bela, segurando-lhe a face)*

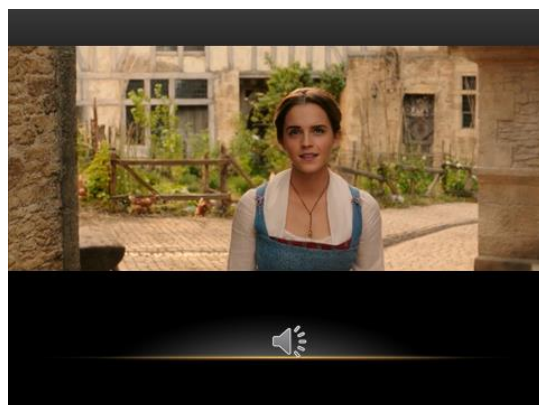
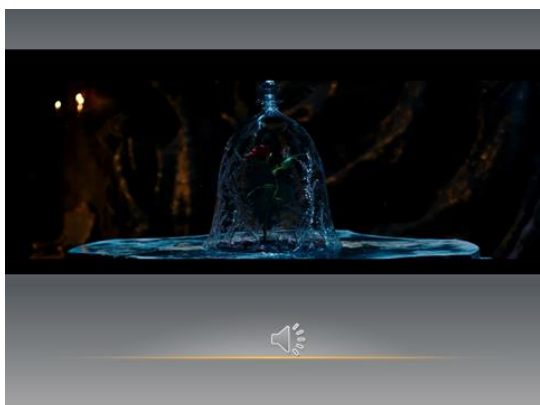
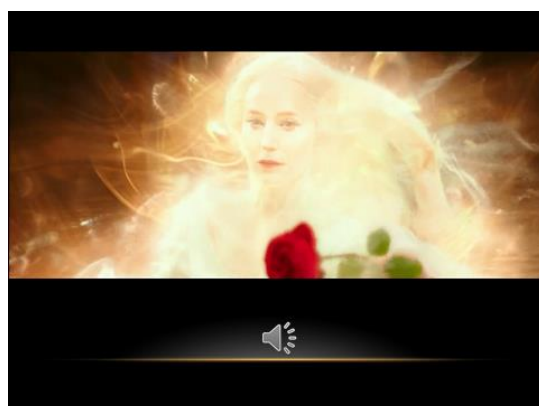
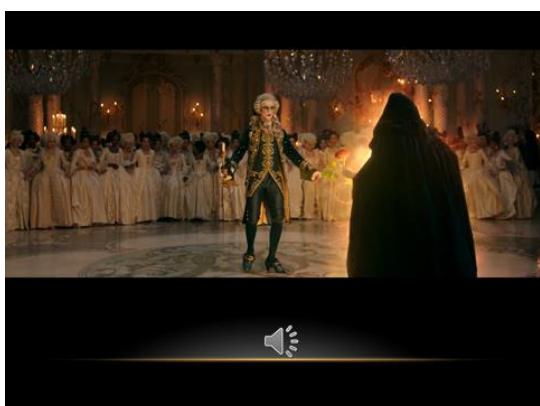
Narrador: E por magia o Monstro voltou a ser o príncipe que antes fora.// Mas nunca mais egoísta e cruel.

**(Instrumental Festa: 33 seg)**

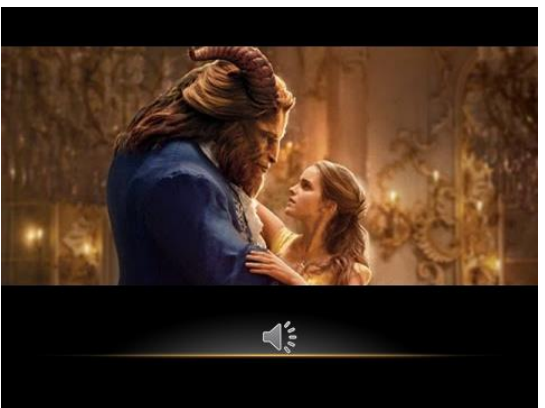
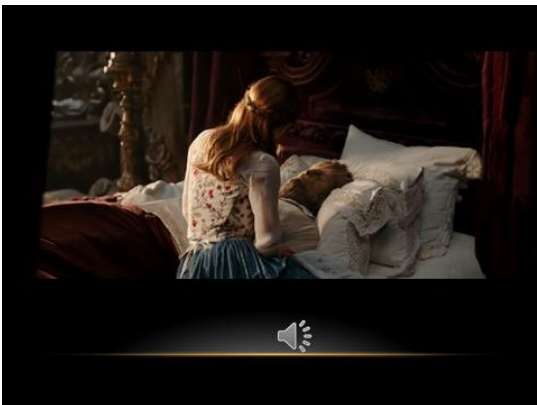
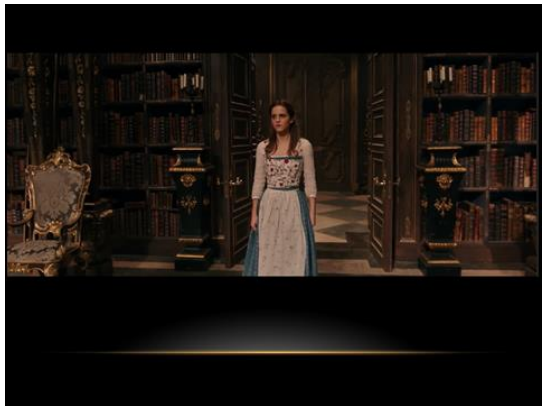
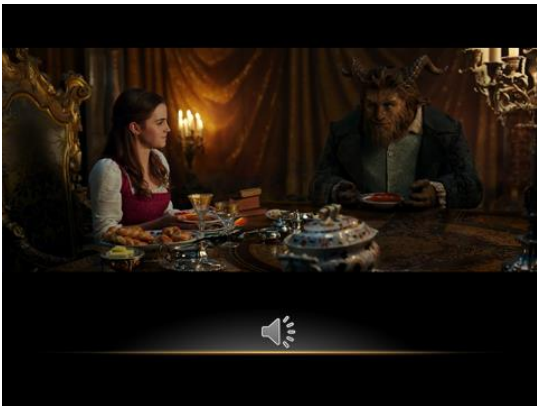
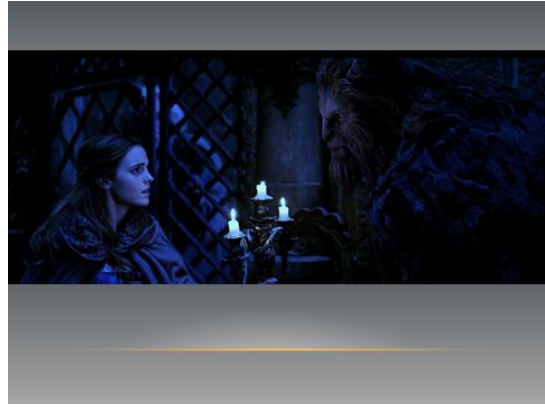
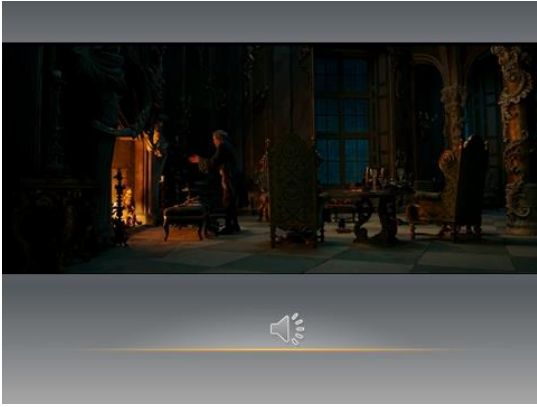
Narrador: O castelo encheu-se de vida.// Logo depois casaram-se e // viveram felizes para sempre!

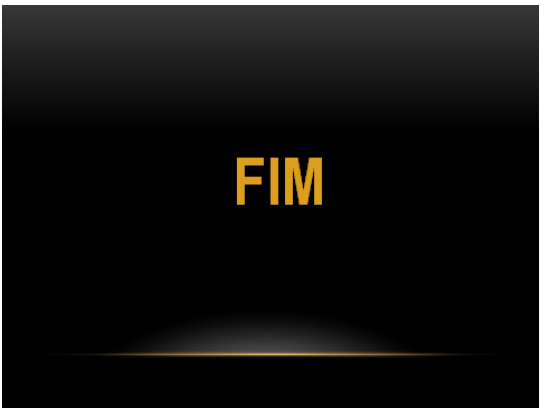
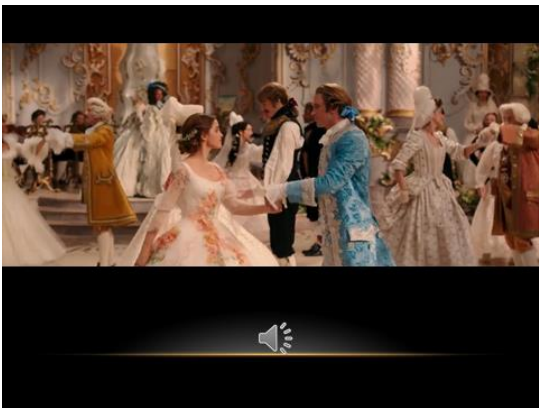
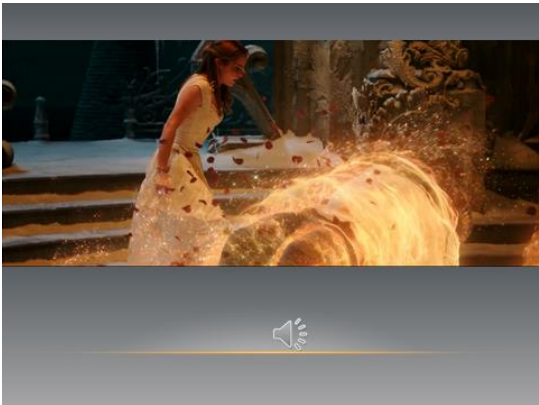
*(Bela e o Monstro no centro viram-se para o palco e fazem uma vénia, depois todos fazem outra vénia)*

## Anexo 2.: Apresentação interativa<sup>12</sup>



<sup>12</sup> Imagens recolhidas do filme de Hoberman, D.; Lieberman, T. (Produtores); & Condom, B. (Diretor). (2017). *The Beauty and the Beast* [DVD]. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion





### Anexo 3.: Planificação da dramatização/canções (6.º ano)



#### PLANIFICAÇÃO DE AULA

#### ESTÁGIO NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA PAULO QUINTELA

**Supervisor Institucional**

Vasco Alves

**Supervisor Cooperante**

-----

**Estagiário**

Mariana Cabral

**Turma**

6.º -

**Sala**

EM1

**Horário**

8:30/10:00

**Duração**

1h:30m

**Aula n.º**

9/10

**Data**

6/12/2017

#### SUMÁRIO

#### 1. Teatro Musical “ A Bela e o Monstro”

Abordagem Teórica	Abordagem Prática	Avaliação
- Teatro Musical: “A Bela e o Monstro”	- Cantar com afinação controlando a respiração; - Performance coletiva;	- Performance individual e coletiva.

#### CONCEITOS/COMPETÊNCIAS

Conceitos/ Conteúdos Disciplinares:

- ✓ Timbre: timbres e técnicas vocais;
- ✓ Altura: Melodia com acompanhamento de acordes;

Competências Essenciais:

- ✓ Memorizar auditivamente;
- ✓ Cantar em grupo;

## ESTRATÉGIAS E RECURSOS

<b>Tópicos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>
- Interpretação de uma melodia com rigor técnico e expressividade;	1. Cantar a melodia por partes com introdução da letra com e sem recurso ao áudio 2. Ensaiar o teatro musical por partes, nomeadamente os Atos onde interagem mais personagens.	- Video-projetor; colunas; pc;

## AVALIAÇÃO DA AULA

1. Recolha de notas de campo (gravações de voz posteriormente transcritas);
2. Aferição qualitativa, reflexiva, final e geral da turma sobre a assimilação dos conteúdos ministrados;
3. Reflexão individual do estagiário no momento pós-aula.

#### Anexo 4.: Planificação das paisagens sonoras (6.º ano)



### PLANIFICAÇÃO DE AULA

#### ESTÁGIO NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA PAULO QUINTELA

**Supervisor Institucional**

Vasco Alves

**Supervisor Cooperante**

-----

**Estagiário**

Mariana Cabral

**Turma**

6.º -

**Sala**

EM1

**Horário**

8:30/10:00

**Duração**

1h:30m

**Aula n.º**

16/17

**Data**

24/01/2018

### SUMÁRIO

#### 1. Atividade experimental: Criação de paisagens sonoras

Abordagem Teórica	Abordagem Prática	Avaliação
- Associar instrumentais a emoções;	- Criação de padrões rítmicos e melódicos para a criação de paisagens sonoras associadas a emoções. - Performance coletiva;	- Performance coletiva.

### CONCEITOS/COMPETÊNCIAS

Conceitos/ Conteúdos Disciplinares:

- ✓ Timbre: Harmonia tímbrica; Técnicas instrumentais;
- ✓ Ritmo: Ritmos corporais; Andamentos;
- ✓ Dinâmica: Organização de elementos dinâmicos; Densidade sonora.
- ✓ Altura: Monodia e Polifonia; Intervalos harmónicos e melódicos; Acordes maiores;

Competências Essenciais:

- ✓ Memorizar auditivamente;

- ✓ Tocar com a técnica correcta os diferentes instrumentos (*Orff*);
- ✓ Reconhecer timbres de diferentes instrumentos e famílias;
- ✓ Tocar em grupo;
- ✓ Executar e vivenciar ritmos com diferentes partes do corpo;
- ✓ Manter a pulsação tocando;
- ✓ Conhecer e vivenciar as figuras rítmicas;
- ✓ Tocar nos instrumentos, controlando a dinâmica;
- ✓ Identificar e vivenciar diferenças dinâmicas e de andamento;
- ✓ Reconhecer auditivamente os diversos registos;
- ✓ Tocar ostinatos melódicos e harmónicos;
- ✓ Organizar as frases de um tema / peça musical;

#### ESTRATÉGIAS E RECURSOS

Tópicos	Estratégias	Recursos
- Interpretação e Comunicação; Percepção Sonora e Musical; - Criação e Experimentação;	1. Identificar emoções associadas à história. 2. Fornecer instrumentais (da história) e outros exemplos. 3. Exemplificar nos instrumentais Orff algumas técnicas expressivas para descrever emoções. 4. Interpretação e (re)criação dos padrões rítmico melódicos.	- Equipamento audiovisual; Partituras; Instrumentos de PAD e de PAI;

#### AVALIAÇÃO DA AULA

1. Recolha de notas de campo (gravações de voz posteriormente transcritas);
2. Aferição qualitativa, reflexiva, final e geral da turma sobre a assimilação dos conteúdos ministrados;
3. Reflexão individual do estagiário no momento pós-aula.

**Anexo 5.: Guião A Fada Oriana (5.º ano)**

# **GUIÃO**

## **“A FADA ORIANA”**

## **LOCAL**

-----

## **ELENCO**

Narrador(es): 2

Atores:

- ✓ Fada Oriana;
- ✓ Rainha das Fadas Boas;
- ✓ Rainha das Fadas Más;
- ✓ Poeta;
- ✓ Peixe;

Figurantes:

- ✓ Árvores;
- ✓ Flores;
- ✓ Coelho;
- ✓ Raposa;
- ✓ Pássaros
- ✓ Velha
- ✓ Moleiro

## **INDUMENTÁRIA**

Vestidos de princesas, asas, varinhas de condão, sol (cartão); bandoletes (flores), máscara peixe, orelhas (coelho e raposa), ramos de árvores

## **CENÁRIO**

Plástico azul (lago)

Vela, Cadeira

## **RECURSOS AUDIOVISUAIS**

Computador; colunas; microfones

## PRÓLOGO

**Narrador 1.:** Há duas espécies de fadas: as fadas boas e as fadas más. As fadas boas fazem coisas boas e fadas más fazem coisas más.

As fadas boas regam as flores com orvalho, acendem o lume dos velhos, seguram pelo bibe as crianças que vão cair ao rio, encantam os jardins, dançam no ar, inventam sonhos e, à noite, põem moedas de ouro dentro dos sapatos dos pobres.

As fadas más fazem secar as fontes, apagam a fogueira dos pastores, rasgam a roupa que está ao sol a secar, desencantam os jardins, arreliam as crianças, atormentam os animais e roubam o dinheiro dos pobres.

Quando uma fada boa vê uma árvore morta com os ramos secos e sem folhas, toca-lhe com a sua varinha da condão e no mesmo instante a árvore cobre-se de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar.

Quando uma fada má vê uma árvores cheia de folhas, de flores, de frutos e de pássaros a cantar, toca-lhe com a sua varinha mágica do mau fado e no mesmo instante um vento gelado arranca as folhas, os frutos apodrecem, as flores murcham e os pássaros caem mortos no chão.

## I ATO

**Narrador 2.:** Era uma vez uma fada chamada Oriana. Era uma fada boa e era muito bonita. Vivia livre, alegre e feliz dançando nos campos, nos montes, nos bosques, nos jardins e nas praias.

*(Cantarolando para os amigos ela dança demonstrando alegria e felicidade)*

**Narrador 2.:** Um dia a Rainha das Fadas Boas chamou-a e disse-lhe:

*(Aproxima-se a Rainha das Fadas de Oriana)*

**Rainha das Fadas Boas:** Oriana vem comigo.

**Narrador 2.:** E voaram as duas por cima das planícies, montanhas e rios. Até chegarem a um país onde havia uma grande floresta.

**Rainha das Fadas Boas:** Oriana, entrego-te esta floresta. Promete que nunca a hás-de abandonar.

**Narrador 2.:** De sorriso nos lábios, revelando uma enorme felicidade, Oriana responde:

**Oriana:** Prometo cuidar dos homens, dos animais e das plantas com todo o meu amor.

*(A Rainha das Fadas sai do cenário, Oriana começa a dançar e a cantarolar.)*

Padrão

## II ATO

**Narrador 2:** Ora, certa manhã de abril, Oriana acordou mais cedo que o costume, mal o primeiro raio de Sol entra na floresta, ela sai de dentro do tronco de carvalho onde, habitualmente, dorme.

**Oriana:** - Que manhã tão linda! Nunca tinha visto uma manhã tão azul, tão verde, tão fresca e tão doirada.

### CANÇÃO: OLHA O SOL

1. Bem cedinho acorda o Sol  
Vem fazer um novo dia  
Abre as portas da manhã  
E sorri com simpatia.

2. Solta os raios na floresta  
Beija os prados, beija as flores  
Sobe os montes, desce ao mar  
Carregadinhos de cores.

**Olha o sol, o sol, o sol  
Sabe sempre o que fazer  
Dá a luz, dá calor  
Dá a vida e faz crescer  
Quero ser como o sol  
Quero com ele aprender.**

*(Ao som da música - Oriana espreguiça-se, boceja, respira fundo. De seguida, aproxima-se de um malmequer e simula o gesto de quem lava a cara e, por fim, com os dedos das mãos a fazerem de pente, penteia os cabelos.)*

**Narrador 2.:** Primeiro acordou as árvores *(que levantam os braços/ramos, como se acompanhassem Oriana na dança)*, depois os galos *(que começam a cantar)*, depois os pássaros *(que agitando os braços/asas começam voar)*, depois as flores *(levantam-se, bamboleiam e agitam suavemente os braços/folhas)*, depois o coelho *(que após ter esfregado os olhos, começa a saltitar, com uma cenoura na boca)*, e, por fim, as raposas *(espreguiçam-se e começam a lamber-se)*.

**Narrador 2.:** A seguir Oriana foi acordar os homens. E, dirigindo-se a casa de uma senhora de muita idade, quase cega e que vivia sozinha, Oriana ajudou-a sem que ela o soubesse.

*(Vê-se uma senhora de muita idade, usando óculos. A Fada Oriana agita a sua varinha de condão, limpa a casa e deixa a comida feita.)*

**Narrador 2.:** Em dias de feira na cidade, Oriana costuma, igualmente, passar por casa do lenhador e do moleiro, ajudando-os sem que, também eles, saibam da sua existência, servindo-se para tal da sua varinha de condão. Quando as duas famílias chegam a casa têm sempre tudo limpo, tudo colocado nos devidos lugares.

**Narrador 2.:** À noite, voa até à cidade e encontra-se com o poeta solitário, que é a única pessoa crescida a quem a fada aparece.

*(A um canto do cenário vê-se o poeta sentado a escrever. A fada Oriana circula suavemente pelo palco, ora aproximando-se, ora afastando-se dele)*

**Oriana:** Sabes poeta, às vezes gostava que as pessoas me vissem. Tudo seria bem mais fácil.

**Poeta:** Achas? E como lhes irias explicar as asas e a varinha de condão?

**Oriana:** Não sei, mas arranjaría uma solução.

**Poeta:** Pois, mas assim tudo o que fazes perderia a magia.

**Oriana:** Se calhar tens razão... Lês-me um poema dos teus?

**Poeta:** Claro, senta-te aí e ouve.

**Narrador 2.:** E ali ficaram pela noite fora!

Padrão

### III ATO

**Narrador 2.:** Ora um dia, Oriana chegou ao pé do rio, sentou-se entre as ervas e as flores, a ver correr a água. E ouviu uma voz que a chamava:

**Peixe:** Oriana, Oriana, salva-me. Dei um salto atrás de uma mosca e caí fora do rio.

**Oriana:** Claro peixinho. Volta lá para a tua casinha.

**Narrador 2.:** E, ficou a olhar para ele muito divertida, por ser tão pequenino, mas com um ar muito importante. E, quando estava olhar para o peixe, viu a sua cara reflectida na água. Oriana viu os seus olhos azuis como safiras, os seus cabelos loiros como searas, a sua pele branca como lírios e as suas asas cor do ar, claras e brilhantes.

**Oriana:** Mas que bonita que eu sou, sou linda. *(Oriana leva a mão aos olhos, aos cabelos e contorna o rosto)*

**Narrador 2.:** E, dia após dia, o peixe cultivando a sua vaidade, dizia-lhe:

**Peixe:** Tu és mais bonita que o teu reflexo.

#### CANÇÃO: EU TENHO UM AMIGO

**Eu tenho um amigo que anda sempre comigo,  
se vamos brincar, rimos sem parar.**

**Sempre que estamos juntos o dia não tem fim.**

**Eu tenho um amigo que gosta de mim! (bis)**

**Peixe:** Nunca vi ninguém tão belo como tu.

**Narrador 2.:** De tal forma ficou vaidosa que, pouco a pouco, Oriana foi abandonando a floresta, os animais e os amigos. Até da velha se esqueceu por completo.

*(árvores tombam o corpo/tronco e os braços/ramos, os animais caem no palco/chão, de forma suave, como se estivessem mortos.)*

**Narrador 2.:** Quando apareceu a Rainha das Fadas e viu o abandono da floresta, ficou tão zangada, tão zangada que lhe tirou as asas e a varinha de condão, não sem antes lhe dizer:

**Rainha das Fadas Boas:** Oriana faltas-te à tua promessa e abandonaste a floresta. Vai ver o que aconteceu aos homens, aos animais e às plantas.

*(Oriana olha ao seu redor)* **Fada Oriana:** Que silêncio! Que silêncio! Meu Deus o que é que eu fiz. Por favor, Rainha das Fadas, perdoa-me! Devolve-me as asinhas e a varinha de condão, para que eu possa remediar o mal que fiz.

**Rainha das Fadas Boas** *(virando-se para o público):* Não! Não mereces! Só voltarás a ter as asas e a varinha de condão quando te esqueceres de ti e pensares nos outros. *(A rainha das Fadas sai do palco, Oriana senta-se no chão e chora)*

Padrão

#### IV ATO

**Narrador 2.:** Levantando-se, triste, Oriana começa a vaguear pela floresta na esperança de encontrar os amigos. Mas, mudara de tal forma que já ninguém acreditava nela. De repente, encontra uma fada de cabelos pretos que, sorrindo, lhe diz:

**Rainha das Fadas Más:** Eu sou a rainha das Fadas Más, e se quiseres que eu te dê estas asas, tens de prometer que de hoje em diante passarás a cumprir todas as minhas ordens.

**Narrador 2.:** Oriana ainda hesitou porque poderia voltar a voar novamente, mas lembrou-se das palavras da rainha das fadas e respondeu:

**Oriana:** Não, obrigada! Eu hei-de recuperar os meus amigos.

*(Oriana e a Rainha das Fadas Más saem de palco. O narrador aparece ao público e, conclui a história)*

**Narrador 1.:** Oriana resolveu, então, ir até à cidade procurar o poeta, mas quando ia a caminho avistou, ao longe, *a velha a dirigir-se para o abismo. Pôs-se, então, a correr muito depressa, na esperança de a alcançar.* Mas quando lá chegou já a velhinha estava a cair do abismo. Então, mesmo sem asas, Oriana não hesitou em saltar do abismo para agarrar a velha senhora. De súbito, *apareceu no ar a Rainha das Fadas que estendeu o braço, tocou em Oriana com a sua varinha de condão.* No mesmo instante, ela parou de cair e ficou imóvel, suspensa no ar, segurando a velha. Levou-a para sua casa e, só no regresso, pôde perceber que tudo aquilo tinha sido possível graças à bondade da Rainha das Fadas, que lhe devolvera as suas asas e a varinha de condão. Agora tudo fazia sentido na sua cabecinha linda e bondosa... *Levantando a sua varinha de condão,* devolveu à floresta todo o encanto e magia que a mãe Natureza a dotara.

CANÇÃO: SER AMÁVEL

**Ser amável é tao agradável, é tao agradável, ser amável.**

1. É saber estar, é saber sorrir  
Saber contactar e saber servir.

2. Saber respeitar, saber conviver  
Saber esperar, e saber viver.

**FIM**

## Anexo 6.: Planificação da canção “Olha o Sol” (5.º ano)



### PLANIFICAÇÃO DE AULA

#### ESTÁGIO NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA PAULO QUINTELA

**Supervisor Institucional**

Vasco Alves

**Supervisor Cooperante**

-----

**Estagiário**

Mariana Cabral

**Turma**

5.º -

**Sala**

EM2

**Horário**

13:50/15:20

**Duração**

1h:30m

**Aula n.º**

7/8

**Data**

23/04/2018

### SUMÁRIO

1. Análise e interpretação na voz e na flauta da canção “Ser Amável”
2. Leitura do guião do Teatro Musical “A Fada Oriana”
3. Ensaio da Canção “Olha o Sol”

Abordagem Teórica	Abordagem Prática	Avaliação
- Revisão de conceitos musicais adquiridos; Exposição, discussão e análise de diferentes conceitos musicais; - Leitura do guião do Teatro Musical “A Fada Oriana”	- O aluno canta em grupo com intencionalidade expressiva em compasso simples em monodia com e sem acompanhamento instrumental; O aluno toca em grupo em compasso simples, utilizando técnicas diferenciadas de acordo com a tipologia musical em instrumentos convencionais; - O aluno analisa, descreve e comenta audições de música ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos que conhece, utilizando vocabulário apropriado.	- Aferição geral e qualitativa dos conteúdos e da performance coletiva

### CONCEITOS/COMPETÊNCIAS

Conceitos/ Conteúdos Disciplinares:

- ✓ Ritmo: Pulsação, Andamento (Moderado), Compasso ternário
- ✓ Dinâmica: forte, meio-forte e piano

- ✓ Altura: Escrita Musical; Pauta/Clave; Melodias simples com flauta;

Competências Essenciais:

- ✓ Cantar e tocar em grupo;
- ✓ Conhecer as figuras rítmicas/musicais
- ✓ Ter a noção de intensidade;
- ✓ Identificar e vivenciar diferenças de dinâmicas e andamentos;
- ✓ Conhecer a notação musical básica;
- ✓ Escrever a clave de sol;
- ✓ Tocar com flauta melodias simples (escala diatónica)

**ESTRATÉGIAS E RECURSOS**

<b>Tópicos/Domínios</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>
- Apropriação da Linguagem Elementar da Música; - Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	1. Ensaio da canção por partes da canção “Olha o Sol”. 2. Revisão de conceitos musicais elementares; 2. Realização de exercícios na flauta de bisel e ensaio por partes do refrão da canção “Ser Amável”. 3. Leitura do guião do Teatro Musical “A Fada Oriana”.	- Instrumentos musicais de altura definida e indefinida; - Flauta de bisel; - Quadro e partitura; Audiovisuais;

**AVALIAÇÃO DA AULA**

1. Recolha de notas de campo (gravações de voz posteriormente transcritas);
2. Aferição qualitativa, reflexiva, final e geral da turma sobre a assimilação dos conteúdos ministrados;
3. Reflexão individual do estagiário no momento do pós-aula.

## Anexo 7.: Planificação da sonorização (5.º ano)



### PLANIFICAÇÃO DE AULA

#### ESTÁGIO NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA PAULO QUINTELA

Supervisor Institucional		Supervisor Cooperante		Estagiário	
Vasco Alves		-----		Mariana Cabral	
Turma	Sala	Horário	Duração	Aula n.º	Data
5.º -	EM2	13:50/15:20	1h:30m	9/10	07/05/2018

#### SUMÁRIO

1. Sonorização e dramatização do Teatro Musical.
2. Famílias e instrumentos de Orquestra

Abordagem Teórica	Abordagem Prática	Avaliação
- Interpretação e acompanhamento de canções com recurso à voz e à flauta de bisel. - Sonorização, dramatização e interpretação de canções do Teatro Musical “A Fada Oriana”	- O aluno canta em grupo com intencionalidade expressiva em compasso simples em monodia com e sem acompanhamento instrumental; O aluno toca em grupo em compasso simples, utilizando técnicas diferenciadas de acordo com a tipologia musical em instrumentos não convencionais e convencionais;	- Aferição geral e qualitativa dos conteúdos e da performance coletiva

#### CONCEITOS/COMPETÊNCIAS

Conceitos/ Conteúdos Disciplinares:

- ✓ Timbre: Instrumentos de sala de aula; instrumentos de orquestra;
- ✓ Ritmo: Pulsação, compassos simples;
- ✓ Altura: Melodia e harmonia; escala diatónica; escrita musical; pauta/clave; melodias simples com flauta;

- ✓ Forma: AB e ABA

Competências Essenciais:

- ✓ Conhecer as diversas famílias instrumentais;
- ✓ Cantar e tocar em grupo;
- ✓ Conhecer as figuras rítmicas e a notação musical básica;
- ✓ Interpretar peças musicais, em diferentes dinâmicas e andamentos;
- ✓ Tocar com flauta melodias simples (escala diatônica);
- ✓ Identificar as formas AB e ABA;

**ESTRATÉGIAS E RECURSOS**

<b>Tópicos/Domínios</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>
<p>- Apropriação da Linguagem Elementar da Música;</p> <p>- Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</p>	<p>1. A aula iniciará com revisão e a interpretação da melodia “Olha o Sol” a uma voz, posteriormente a turma será organizada em dois grandes grupos e far-se-á o ensaio da canção a duas vozes.</p> <p>2. Numa fase seguinte, os alunos irão realizar um aquecimento na flauta de bisel (escala de dó maior) e ensaiar, por frases, uma melodia do Teatro Musical;</p> <p>3. Após a prática vocal e instrumental, os alunos serão instigados a sonorizar a história utilizando instrumentos convencionais e não convencionais. Nesta fase, serão revistos alguns conceitos musicais elementares;</p> <p>4. Feita a sonorização da história, os alunos deverão realizar todo o Teatro Musical juntando a sonorização, a dramatização e acompanhamentos vocais/instrumentais.</p> <p>5. Por último, os alunos deverão enumerar que instrumentos conhecem e identificar a que famílias pertencem. Após este diálogo será feita uma apresentação desta temática utilizando o manual digital.</p>	<p>- Instrumentos musicais convencionais e não convencionais;</p> <p>- Flauta de bisel;</p> <p>- Quadro e partitura;</p> <p>- Recursos Audiovisuais;</p> <p>- Guião do Teatro Musical;</p>

**AVALIAÇÃO DA AULA**

1. Recolha de notas de campo (gravações de voz posteriormente transcritas);
2. Aferição qualitativa, reflexiva, final e geral da turma sobre a assimilação dos conteúdos ministrados;
3. Reflexão individual do estagiário no momento do pós-aula.

## Anexo 8.: Planificação das paisagens sonoras (5.º ano)



### PLANIFICAÇÃO DE AULA

#### ESTÁGIO NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA PAULO QUINTELA

**Supervisor Institucional**

Vasco Alves

**Supervisor Cooperante**

-----

**Estagiário**

Mariana Cabral

**Turma**

5.º -

**Sala**

EM2

**Horário**

13:50/15:20

**Duração**

1h:30m

**Aula n.º**

15/16

**Data**

21/05/2018

### SUMÁRIO

#### 1. Laboratório de Música

Abordagem Teórica	Abordagem Prática	Avaliação
- Identificar elementos técnico-expressivos para caracterizar emoções/sentimentos	- O aluno analisa, descreve e comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos que conhece, utilizando vocabulário apropriado; - O aluno improvisa e compõe acompanhamentos e pequenas peças musicais segundo diferentes técnicas e estilos, utilizando a voz, o corpo e instrumentos não convencionais e convencionais, individualmente e em grupo, em compasso simples aplicando elementos dinâmicos. - O aluno expressa ideias sonoras utilizando e recursos técnico-artísticos elementares, tendo em conta diversos estímulos e/ou intenções.	- Aferição geral e qualitativa dos conteúdos e da performance coletiva

### CONCEITOS/COMPETÊNCIAS

Conceitos/ Conteúdos Disciplinares:

- ✓ Timbre: instrumentos de orquestra; instrumentos orff; fontes sonoras; mistura tímbrica
- ✓ Ritmo: Sons curtos e sons longos;
- ✓ Dinâmica

- ✓ Altura: Registos, melodia e harmonia;
- ✓ Forma: ostinato e imitação

**Competências Essenciais:**

- ✓ Conhecer as diversas famílias instrumentais;
- ✓ Tocar com técnica correta os diferentes instrumentos (Orff);
- ✓ Tocar em grupo;
- ✓ Conhecer as figuras rítmicas e a notação musical básica;
- ✓ Interpretar e inventar ostinatos rítmicos e melódicos.

**ESTRATÉGIAS E RECURSOS**

<b>Tópicos/Domínios</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Recursos</b>
- Desenvolvimento da criatividade; - Apropriação da linguagem elementar; - Compreensão das Artes no Contexto;	1. A aula iniciará com a audição de diversas melodias em que os alunos deverão, identificar os instrumentos de orquestra, e associar estados de espíritos que melhor as caracterizam. 2. Posteriormente os alunos deverão identificar moções/sentimentos que estão inerentes na narrativa do Teatro Musical. 3. Nesta fase a turma será organizada em dois grupos e, com recurso aos instrumentos de PAI e PAD, deverão criar um padrão musical para descrever uma emoção. 4. Por fim, os alunos irão interpretar três padrões musicais fornecidos pelo professor, aos quais terão de escolher os instrumentos, andamentos e dinâmicas para executá-los (elementos técnico-expressivos).	- Instrumentos musicais convencionais e não convencionais; - Quadro e partitura; - Recursos Audiovisuais; - Guião do Teatro Musical;

**AVALIAÇÃO DA AULA**

1. Recolha de notas de campo (gravações de voz posteriormente transcritas);
2. Aferição qualitativa, reflexiva, final e geral da turma sobre a assimilação dos conteúdos ministrados;
3. Reflexão individual do estagiário no momento do pós-aula.