

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

**Patrícia Daniela Moreira Pinto**

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

Orientado por

**Maria Isabel Ribeiro de Castro**

**Bragança**

**Novembro, 2017**







## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus Pais, por acreditarem em mim.

Aos membros da minha família que mesmo longe, estiveram perto.

À minha professora orientadora Isabel Castro, pelo seu profissionalismo e apoio nos momentos mais difíceis.

Ao professor Artur Fernandes pela ajuda, paciência e compreensão.

Aos alunos do 5.º F e 6.º D do ano letivo 2016/2017 da Escola Básica Paulo Quintela, pelos desafios constantes que me fizeram aprender em constante diálogo.

Ao meu colega e amigo Pedro Caetano, pelo companheirismo e amizade.

À Rita, à Maria, ao Pedro, ao Velho, ao Filipe Ferreira, ao Viriato, ao Rogério e ao João pela amizade.

À Catarina pela amizade, pelo apoio e por tornar o impossível no possível.

Aos meus colegas de 3.º ano de licenciatura do ano letivo 2014/2015 e à Diana “Txaves” por serem os melhores colegas do mundo.

A todos os que me apoiaram e acreditaram em mim.



## RESUMO

Este trabalho reflete o percurso da Prática de Ensino Supervisionada em turmas do 5.º e 6.º anos, no 2.º Ciclo do Ensino Básico que decorreu durante o ano letivo 2016/2017, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, em Bragança. Numa primeira fase percebi que as turmas em questão manifestavam pouco interesse para a disciplina de Educação Musical estando também pouco recetivos à participação nas atividades em lecionação. Através da observação direta, de um modelo de investigação em Educação Musical procurei perceber de que forma o desenvolvimento de atividades e estratégias fundamentadas em abordagens de pedagogia musical ativa proporcionaram práticas musicais e experiências mais apelativas em contexto de sala de aula. Seguindo a abordagem Orff-Schulwerk foram aplicados jogos musicais com instrumentos convencionais e não convencionais, o recurso à voz (canto), percussão corporal e outras ferramentas de forma a propiciar um ambiente mais envolvente aos alunos, na disciplina de Educação Musical. Foram ainda utilizadas as Novas Tecnologias de modo a dinamizar a prática letiva e a incorporar conceitos da Educação Musical sem recurso à exposição teórica e assim tentei perceber a sua relevância em contexto de ensino/aprendizagem. A ação desenvolvida e o processo de ensino/aprendizagem, em contexto de sala de aula, foram seguidas à luz das linhas curriculares para esta disciplina no quadro das Metas Curriculares do Ensino Básico. Posso referir que, de uma forma geral, foi observado que os alunos, alvo do estudo, apresentaram gradualmente mais interesse pelas atividades propostas, bem como a participação individual e em grupo foi aumentando substancialmente.

**Palavras-Chave:** Educação Musical; prática de ensino supervisionada; pedagogias musicais ativas; jogos pedagógicos; novas tecnologias.



## **ABSTRACT**

This report reflects the course of the Supervised Teaching Practicice in 5th and 6th grades in the 2nd Basic Education Cycle, which took place during 2016/2017 school year, integrated on the Masters Degree in Teaching Music Education, in Bragança. In a first phase I realized that the classes in question showed little interest for the discipline of Music Education and also were not very receptive to participation in the activities in the lesson. Through the direct observation of a research model in music education, I tried to understand how the development of activities and strategies based on approaches of active musical pedagogy provided musical practices and more appealing experiences in the context of the classroom. Following the Orff-Schulwerk approach, musical games were applied with conventional and unconventional instruments, the use of voice (singing), body percussion and other tools in order to provide a more engaging environment for students in the Music Education discipline. New Technologies were also used in order to stimulate learner practice and to incorporate concepts of Music Education without recourse to theoretical exposition and, therefore, I tried to perceive its relevance in a teaching / learning context. The performed action and the process of teaching / learning, in the context of the classroom, were followed in the light of the curricular lines for this discipline within the framework of the Curricular Goals of Basic Education. I can say that, in general, it was observed that students, who were the target of the study, gradually showed more interest in the proposed activities, as well as individual and group participation increased substantially.

**Keywords:** music education; supervised teaching practice; active musical pedagogies; educational games; new technologies.



“Ensinar é aprender duas vezes”.<sup>1</sup>

(Joseph Joubert, 1842, p. 17).

---

<sup>1</sup> Citação traduzida do francês: “*Enseigner c'est apprendre deux fois*” (p. 17).



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EBPQ – Escola Básica Paulo Quintela

EM – Educação Musical

IA – Investigação-Ação

OS – *Orff-Schulwerk*

PES – Prática de Ensino Supervisionada

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação

# ÍNDICE

Introdução .....	19
Capítulo I – Quadro Teórico e Conceptual .....	21
1.1. Processo de Ensino - Aprendizagem em Educação Musical .....	21
1.2. Ser Professor .....	24
1.2.1. O papel do professor no processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Musical .....	26
1.2.2. As dificuldades profissionais em início de carreira .....	28
1.3. A importância da disciplina de Educação Musical no Ensino Básico .....	29
1.4. Abordagens e pedagogias ativas: música, movimento e dança .....	32
1.5. Instrumental Orff .....	39
1.6. Jogos pedagógicos em Educação Musical .....	40
1.6.1. Recursos das novas tecnologias como estratégia de ensino da Educação Musical .....	43
Capítulo II - Metodologia .....	46
2.1. Objetivos gerais .....	46
2.2. Definição da Metodologia .....	47
2.3. Investigação em Música .....	48
2.3.1. Investigação Ação em Educação Musical .....	49
2.4. Plano de ação .....	52
2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	54
2.5.1. Notas de campo .....	54
2.5.2. Registos fotográfico e vídeo .....	55
2.5.3. Narrativa dos alunos .....	55
2.6. Análise de dados .....	57
2.6.1. Autoavaliação da prática docente .....	57
Capítulo III – Organização da Prática de Ensino Supervisionada e caracterização do contexto .....	60
3.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada .....	60
3.2. Contextualização do meio escolar do 2.º CEB .....	61
3.2.1. Caracterização da escola .....	61
3.2.2. Caracterização da sala de aula de Educação Musical .....	65

3.2.3. Caracterização das turmas.....	68
<b>CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL.....</b>	<b>70</b>
4.1. Intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	70
4.1.1. Experiências de ensino-aprendizagem.....	70
4.1.2. Os jogos pedagógicos e as meios tecnológicos em Educação Musical .....	73
4.2. Clube de Música .....	83
4.3. Análise e Discussão de Resultados .....	87
Considerações Finais: reflexão sobre as competências profissionais .....	89
Referências Bibliográficas .....	91
Webgrafia .....	100
ANEXOS.....	103
APÊNDICES .....	125

# ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1: Adaptação própria do esquema do triângulo pedagógico criado por Jean Houssaye (1988).</i> .....	23
<i>Figura 2: Instrumental Orff (Lambert, 2016).</i> .....	39
<i>Figura 3 : Carta escrita por um aluno do 5.º ano.</i> .....	56
<i>Figura 4: Localização da EBPQ.</i> .....	61
<i>Figura 5: Fachada da EBPQ.</i> .....	62
<i>Figura 6: Organização do Espaço Escolar da EBPQ.</i> .....	63
<i>Figura 7: Sala destinada à EM (Sala EM 1).</i> .....	64
<i>Figura 8: Sala destinada às aulas de EM: Sala EM 1.</i> .....	65
<i>Figura 9: Sala destinada à arrumação dos instrumentos musicais.</i> .....	66
<i>Figura 10: Equipamentos disponíveis na Sala EM 1.</i> .....	67
<i>Figura 11: Partitura da canção “Belle Mama”.</i> .....	71
<i>Figura 12: Aula de EM da turma do 5.º F no âmbito da PES, com utilização do programa informático JClíc.</i> .....	73
<i>Figura 13: Jogo de associação simples entre figuras rítmicas e os seus valores temporais.</i> .....	75
<i>Figura 14: Jogo de percussão corporal de frases rítmicas simples.</i> .....	75
<i>Figura 15: Audição de frases rítmicas e associação às frases escritas em ritmos simples.</i> .....	76
<i>Figura 16: Identificação das notas musicais em relação à clave de sol.</i> .....	76
<i>Figura 17: Palavras cruzadas sobre conceitos teóricos de música.</i> .....	77
<i>Figura 18: Prática instrumental na flauta de biesel.</i> .....	77
<i>Figura 19: Audição de frases rítmicas e associação às frases escritas em ritmos simples.</i> .....	78
<i>Figura 20: Percussão corporal com dinâmicas.</i> .....	78
<i>Figura 21: Ensaio da musicalização da curta metragem “A Torrada e a Torradeira”, turma do 6.º F.</i> .....	81
<i>Figura 22: Participação do Clube de Música nas festividades de Natal da escola, 16 de dezembro de 2016.</i> .....	83
<i>Figura 23: Ensaio da peça “O mês de fevereiro” no Clube de Música, 8 de fevereiro de 2017.</i> .....	84

<i>Figura 24: Apresentação da peça “O mês de fevereiro” no auditório escolar, 22 de fevereiro de 2017.</i> .....	85
<i>Figura 25: Apresentação da peça “O mês de fevereiro” no auditório escolar, 22 de fevereiro de 2017.</i> .....	85

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Calendário do plano de ação .....	53
Tabela 2: Comparação das notas de campo com as narrativas dos alunos .....	87

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos alunos do 5.º ano por género .....	68
Gráfico 2: Distribuição dos alunos do 6.º ano por género .....	69
Gráfico 3: Resultados do teste sumativo.....	79

## ÍNDICE DE ANEXOS

<i>Anexo 1: Partitura para percussão corporal da canção “Funky Style” (manual escolar adotado).</i> .....	104
<i>Anexo 2: Partitura para instrumental orff da canção “Get Lucky” dos Daft Punk (manual escolar adotado).</i> .....	105
<i>Anexo 3: Partitura para percussão corporal da canção “Não faço questão” do grupo musical D.A.M.A. (manual escolar adotado).</i> .....	106
<i>Anexo 4: Partitura para percussão corporal da canção “Don’t you worry child” dos Swedish House Mafia (manual escolar adotado).</i> .....	107
<i>Anexo 5: Acompanhamento da canção “Uptown funk” para percussão corporal (manual escolar adotado).</i> .....	108
<i>Anexo 6: Guião “A Torrada e a Torradeira”.</i> .....	109
<i>Anexo 7: Guião da peça de teatro “O mês de Fevereiro”.</i> .....	112
<i>Anexo 9: Planificação Anual do 5.º ano</i> .....	119
<i>Anexo 10: Planificação Anual do 6.º ano</i> .....	122

## ÍNDICE DE APÊNDICES

<i>Apêndice 1: Documento de solicitação de autorização de recolha de imagens aos encarregados de educação. ....</i>	126
<i>Apêndice 2: Documento para registo da opinião dos alunos (“Cartas dos alunos”).</i>	127
<i>Apêndice 3: Teste Sumativo. ....</i>	128

## Introdução

O presente relatório reflete a minha experiência durante a Prática de Ensino Supervisionada (PES) no Ensino Básico na disciplina de Educação Musical (EM) desenvolvida ao longo do ano letivo 2016/2017 no 2.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) com as turmas do 5.º F e 6.º D da Escola Básica Paulo Quintela (EBPQ) na cidade de Bragança.

O trabalho apresentado neste documento teve como objetivos aprofundar os conhecimentos relativos ao processo de experiências musicais selecionadas e ainda compreender como acontece o processo do ensino - aprendizagem no contexto escolar.

Para conseguir os objetivos propostos foi importante, em primeiro lugar, proceder a fundamentação teórica, sendo necessário realizar um estudo sobre o papel do professor na EM, bem como outras temáticas alusivas ao assunto. Procedi ainda ao estudo sobre diferentes abordagens em educação. Dediquei ainda a minha atenção ao estudo e análise dos conteúdos a desenvolver nas aulas de estágio.

De forma a tornar mais clara a compreensão deste relatório, o mesmo apresenta-se organizado em quatro capítulos. O primeiro capítulo aborda o quadro teórico e conceptual, no qual se procura refletir sobre o processo de ensino - aprendizagem e o papel do professor durante o mesmo. Ainda neste capítulo, questiona-se a importância da disciplina da EM no desenvolvimento das crianças e algumas abordagens pedagógicas que podem ser adotadas ao longo da *praxis* para desenvolver, nos alunos, o gosto por esta disciplina. No segundo capítulo procura-se abordar toda a metodologia utilizada, fazendo referência à problemática, ao modelo de investigação em EM, aos objetivos gerais, ao plano de ação, às técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como a aspetos referentes à sua análise. No terceiro capítulo é descrita toda a organização e caracterização do contexto escolar no qual foi realizada a PES. No quarto e último capítulo, é feita uma descrição, análise e discussão dos resultados, efetuando-se uma correlação entre as experiências de aprendizagem e os dados recolhidos ao longo da prática.

Este documento encerra com as considerações finais, nas quais, partindo da verificação de cumprimento dos objetivos traçados, é desenvolvido um balanço de

toda a PES, focando, ainda, o contributo que esta assume na atividade docente futura.

# Capítulo I – Quadro Teórico e Conceptual

## 1.1. Processo de Ensino - Aprendizagem em Educação Musical

O processo de ensino-aprendizagem é normalmente conduzido pelas indicações professor-aluno, alunos-alunos e professor-aluno(s)-turma. Esse processo e a forma como o mesmo é aplicado foi estudado por diversos pedagogos, cientistas e psicólogos ao longo de décadas.

De entre esses pedagogos e personalidades que dedicaram a sua vida à educação, vou destacar dois nomes relevantes pela sua importância e contribuição no estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças. São eles Lev Vygotsky<sup>2</sup> (1978, 1998) e Jean Piaget<sup>3</sup> (1951, 1989, 1998).

No entender de Vygotsky (1978, 1998), o Ser Humano surge como modificador do ambiente. Este, por sua vez, modifica, também o próprio Homem (Campos, 1990; Mata, 2001; Vygotsky, 1978, 1998). No fundo é isso que ocorre durante o processo de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. O professor antecipa-se em relação ao que o aluno ainda não sabe e que não é capaz de aprender sozinho desempenhando assim o papel de intermediário entre o aluno, os conhecimentos que este possui e o meio que o rodeia. Desta forma, ocorre um conjunto de interações entre o professor e o aluno, nas quais a cognição do último é moldada à medida que observa e participa em atividades culturalmente relevantes (Masnat, 2013).

---

<sup>2</sup> Lev Vygotsky foi um psicólogo Russo nascido em 1896. Pensador importante na sua área e época, foi pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interações sociais e condições de vida. Após a sua morte, que ocorreu em 1934, por tuberculose aos 37 anos, a sua filosofia despertou interesse (Mata, 2001).

<sup>3</sup> Jean Piaget nasceu em 1896 e foi um renomado psicólogo e filósofo suíço. Nascido em Neuchâtel, foi pioneiro no estudo da inteligência infantil e interessou-se pela história natural. Com uma vasta obra, redigiu mais de 50 livros e 500 artigos, onde explora os diferentes mecanismos do desenvolvimento intelectual da criança, a forma como esta atua na resolução dos seus problemas, para além da distinção das diferentes operações cognitivas que são sistematizadas e estruturadas numa sequência de estádios de evolução. Faleceu em 1980 (Lourenço, 1994).

Para Piaget (1951, 1989, 1998), a construção do conhecimento inicia-se através da ação do sujeito sobre o objeto, ou seja, o conhecimento humano constrói-se através da interação homem-meio, sujeito-objeto por meio de processos de assimilação (mecanismo através do qual as experiências são compreendidas, interpretadas e por sua vez incorporadas pelo sujeito) e acomodação (mecanismo de modificação no sentido de se adaptar ao meio) que por sua vez conduz ao equilíbrio (ajustamento do sujeito às novas informações) (Lourenço, 1994; Mata, 2001; Piaget, 1951, 1989, 1998).

Na visão “construtivista” de Piaget (1989) o aluno exerce um papel ativo na sua aprendizagem. Através da construção do seu próprio conhecimento a função do professor, no desenvolvimento do aluno, passa por proporcionar os materiais apropriados para que este entenda que deve ser ele mesmo a construir o próprio saber. O autor acredita que, cada vez que ensinamos algo a uma criança estamos a impedir que ela descubra por si mesma. Por outro lado, aquilo que permitimos que descubra por si mesma, permanecerá com ela (Piaget, 1989, p. 53). Esta percepção educativa sobre as crianças serve, atualmente, como base de muitas linhas educativas atuais.

Assim, o professor, ao tornar-se o intermediário entre o aluno e o conhecimento, deve procurar, através do “desafio” constante, assumir o papel da criação de situações compatíveis com o nível de desenvolvimento cognitivo do aluno de forma a provocar a curiosidade na sua mente. Com esta atitude pode estimular o gosto pela procura de respostas que satisfaçam a sua curiosidade, tendo assim, a oportunidade de agir e interagir com o meio que o rodeia. Por esta razão é importante o envolvimento dos adultos no processo de aprendizagem da criança no sentido em que estes lhe fornecem, os meios para atingirem conhecimentos sobre o mundo que a rodeia, encarnando assim, o papel de mediadores entre o conhecimento e a criança.

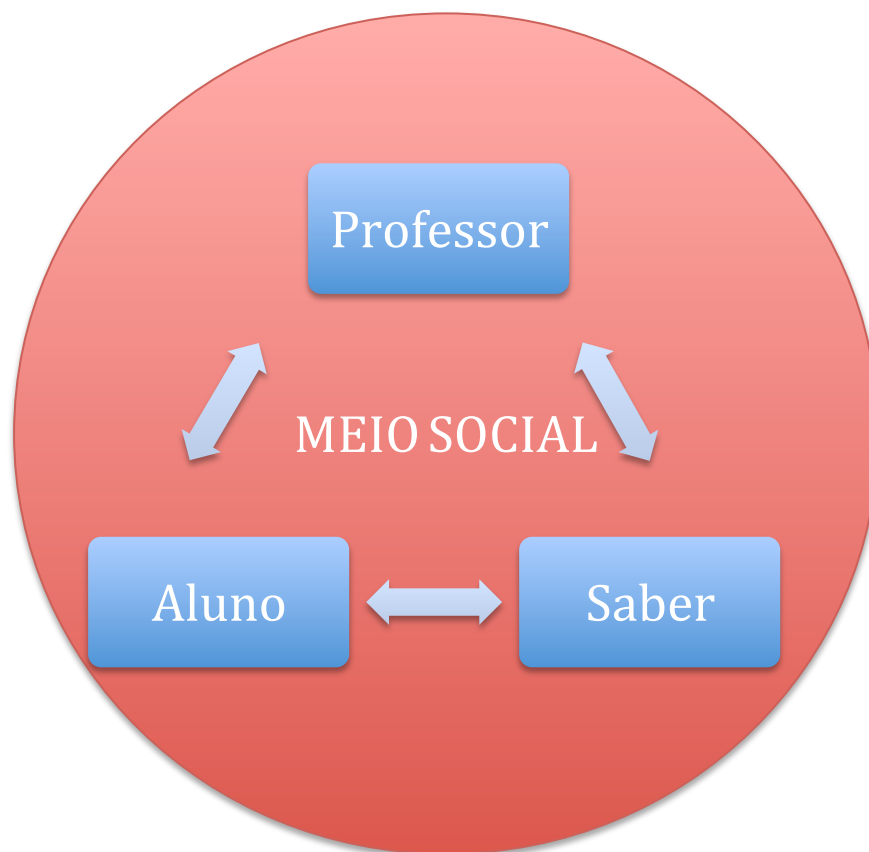
Seguindo a linha de pensamento de Piaget (1951, 1989, 1998), propõe-se um paradigma triangular pedagógico criado por Jean Houssaye (1988)<sup>4</sup> (Figura 1: Adaptação de minha autoria do esquema do triângulo pedagógico criado por Jean Houssaye), segundo o qual qualquer situação educativa se articula em redor de três

---

<sup>4</sup> Jean Houssaye foi um professor de Ciências da Educação. Trabalhou na Universidade Louis Pasteur de Strasbourg em 1991 e foi diretor do Laboratório de Ciências da Educação da Universidade de Rouen em 2006.

elementos: saber-professor-aluno. Assim, o processo de aprendizagem tem influência na relação direta saber-aluno sendo que o professor tem o papel de criar situações e condições para o aluno ter contato com experiências de aprendizagem completamente novas mas, não nos podemos esquecer do papel indispensável da interação social no desenvolvimento cognitivo, cabe àqueles responsáveis pela educação da criança intermediar esse aprendizado ajudando-a a diferenciar o que é certo ou errado, reconhecendo sua cultura e seus aspectos sociais, assim como outros a que deve respeitar (Altet, 1997; Altet, 2000; Houssaye, 1998; Piaget, 1998).

Figura 1: Adaptação própria do esquema do triângulo pedagógico criado por Jean Houssaye (1988).



Na escola atual, as problemáticas do desenvolvimento curricular e do processo de ensino-aprendizagem são uma realidade em diferentes sistemas educativos. Sofia López-Ibor (2007) citado por João Cunha, Carvalho & Maschat

(2015) afirma que: “(...) muitos pedagogos chegaram à conclusão de que a Educação não consiste em ensinar às crianças, o que devem pensar, mas sim, a pensar” (p. 12). Nessa perspectiva, a EM, como disciplina obrigatória do CEB, deve fornecer ao aluno a possibilidade de trabalhar a música de forma livre, expressiva e criativa ajudando, assim, a adquirir as competências que devem ser desenvolvidas durante a sua estadia no 2.º CEB (Cunha *et al*, 2015; Palheiros, 1993).

## 1.2. Ser Professor

Ao longo do curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, em diversas unidades curriculares, foi necessário refletir sobre determinadas temáticas e questões como por exemplo: “o que é ser professor?”; “qual o papel do professor na sociedade?” e ainda “como ser professor nos tempos atuais?”.

Todo o período de reflexão que decorreu do debate sobre esta temática desenvolveu em mim uma necessidade de recorrer à literatura para perceber fundamentos teóricos que substanciassem ainda mais este tema. A minha recente experiência com a “escola” colocava desafios aos quais tinha de procurar responder de forma positiva. Deste modo, apresento, de seguida, um quadro de autores que se debruçam sobre a temática em análise e que nortearam a minha prática.

Partilhando as palavras de Moacir Gadotti (2003) e, de forma a procurar resposta a essas perguntas, apresento a citação a seguir:

Ser professor hoje é viver intensamente o seu tempo com consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores. Os educadores, numa visão emancipadora, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. (...) eles são verdadeiros amantes da sabedoria (...) Eles fazem fluir o saber - não o dado, a informação, o puro conhecimento - porque constroem sentido para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso eles são imprescindíveis (Gadotti, 2003, p. 3).

Um dos objetivos do ensino é essencialmente formar cidadãos capazes de viver em sociedade, no sentido em que deve ter sempre como objetivo a melhoria ou o bem dos alunos. Para isso, o professor deve ter em mente que, ao longo da sua experiência profissional, necessita de investigar e agir em constante mutação. Esse processo de mudança implica que os professores sejam responsáveis e capazes de irem além da transmissão de conhecimentos, de experiências e de destrezas (Estrela, 1997, 2010; Formosinho, 2009; Gadotti, 2003; Machado & Mesquita, 2015; Zabalza, 2001).

Para Donald Schon (1983, 1987), citado por Christopher Day (2001), “A reflexão-sobre-a-ação acontece fora da prática que se torna objeto de reflexão” (p. 54). Assim, para o professor ser considerado um profissional, deve agir como tal e isso implica que ao longo da sua carreira profissional pesquise, se empenhe, aprenda, se compreenda a si próprio enquanto professor e que seja capaz de refletir sobre a sua própria ação educativa através de uma análise constante à sua prática, reajustando-se progressivamente de acordo com as necessidades.

Neste sentido e na opinião da autora Maria Damião (1996), ensinar é pois um ato no qual se encontra constantemente “a expressão de pessoas” (p.17) e que caracteriza-se “(...) mais pela diversidade do que pela uniformidade e por isso, os métodos e técnicas gerais tornam-se métodos e técnicas particulares, em função das opções de cada professor”<sup>5</sup> (Damião, 1996, p. 17). Cada professor tem particularidades diferentes em comparação com outros professores, mas todos têm uma função comum: ensinar. Assim, o professor deve estar preparado para lidar com uma enorme diversidade de alunos pois vai, com certeza, encontrar em diferentes turmas e até na mesma turma, alunos com personalidades diferentes, contextos de vida diferentes e em distintos estados de desenvolvimento do conhecimento e crescimento (Estrela, 1997, 2010; Formosinho, 2009).

É necessário notar que o ensino não é só uma coleção de competências técnicas embora as competências e as técnicas sejam importantes. O ensino e a prática letiva apresentam outros vetores importantes. Em primeiro lugar, os professores do CEB exercem umas das influências mais importantes na vida das crianças pois, na sociedade atual, o tempo que estes passam com as crianças é por vezes maior do que o tempo que estas passam com os pais. Deste modo o papel do

---

<sup>5</sup> Esta citação foi transcrita a partir de um livro editado e publicado anteriormente ao novo acordo ortográfico e por isso, foi respeitado o antigo acordo ortográfico.

professor no futuro da sociedade é relevante e fulcral (Estrela, 1997, 2010; Fullan & Hardgreaves, 2001). Em segundo lugar, para conseguir gerir uma sala de aula, o agente de ensino tem que ter em conta o seu estado emocional e isso pressupõe o desenvolvimento de um autoconhecimento sobre si próprio, a capacidade de organizar as suas emoções e as dos outros, bem como lidar com as diferenças. Ignorar o papel dos sentimentos no ensino e na aprendizagem é sinónimo de não ser capaz de avaliar o potencial das pessoas com quem se trabalha. É importante, portanto, ser capaz de lidar com as experiências de todos, em contexto sala de aula: alunos e professor (Day, 2001; Roldão, 2010).

Miguel Zabalza (2001) e João Formosinho (2009) revelam que o desenvolvimento profissional do professor é inquestionável. O professor deve estar em constante atualização, ampliação dos seus conhecimentos e competências para estar preparado e assim enfrentar as necessidades da sua vida profissional. Daí a importância crucial da formação contínua e da reflexão sobre as suas próprias práticas baseada na investigação de forma a que, no seu quotidiano, seja possível responder às diferentes problemáticas, aos diferentes desafios e ambientes a que esta profissão está sujeita (Zabalza, 2001; Formosinho, 2009; Machado & Mesquita, 2015).

### *1.2.1. O papel do professor no processo de Ensino-Aprendizagem na Educação Musical*

Existe por vezes uma ideia errónea de que a profissão de professor, é generalista e que o agente educativo se limita a deslocar para a escola, “dar aulas” e a lecionar o programa. Aparentemente pode parecer uma profissão que não requer técnica e que está ao alcance de todos. Formosinho (2009) enquadra esta profissão como uma atividade intelectual, técnica, artística, moral e relacional. Na realidade, esta atividade não se traduz em apenas ministrar, esta permite relacionar diversas dimensões cognitivas, emocionais e criativas. O objetivo principal desta profissão é (ou deveria ser) proporcionar a transformação e promover o desenvolvimento humano integral numa permanente (re)criação e adaptação culturais (Formosinho, 2009).

Do mesmo modo, Maria Roldão (2010) organiza e descreve a atividade de docência segundo alguns parâmetros: a função, o saber, o poder e a reflexividade.

Deste modo, a posição do professor no processo de ensino-aprendizagem é ensinar e isso implica fazer alguém aprender e apropriar-se desse conhecimento gerando uma constante interação aluno-professor. Para poder ensinar, o professor necessita dominar o “saber educativo”, saber esse que é específico da profissão e desenvolvido mediante o exercício da mesma. Trata-se pois de uma conjugação refletida e ajustada de saberes científicos, pedagógicos e práticos, cujo intuito é promover a aprendizagem a públicos distintos, conforme o ciclo de lecionação (Roldão, 2010).

No entender de Vygotsky (1962), o Ser Humano surge como modificador do ambiente. Este, por sua vez, modifica, também, o próprio sujeito numa cadeia em constante modificação (Campos, 1990). Numa cadeia em constante modificação, também Piaget (1998) observou que, o conhecimento é a ação do indivíduo sobre o objeto, assim, o conhecimento humano constrói-se através da interação homem-meio, sujeito-objeto. (Lourenço, 1994; Mata, 2001; Morgado, 2005; Piaget, 1998; Vygotsky, 1962).

De forma a contextualizar e reforçar o que tem sido referido e, segundo Constance Kami & Rheta Deuries (1991),

educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, aquele caminho que o professor considera o mais correto, mas é ajudar a pessoa a tomar consciência de si mesma, dos outros e da sociedade. É aceitar-se como pessoa e saber aceitar os outros. É oferecer várias ferramentas para que a pessoa possa escolher entre muitos caminhos, aquele que for compatível com seus valores, sua visão de mundo e com as circunstâncias adversas que cada um irá encontrar. Educar é preparar para a vida (p. 125).

Nesta perspetiva, Roldão (2010) observa que a responsabilidade do professor está em garantir que aquilo que o aluno aprende vale a pena ser objeto desse processo, ou seja, deve fazer com que o ensino se efetive como significativo para o aluno (Roldão, 2010).

Compreende-se então, que a sua tarefa é despertar no educando processos para aprender e fazê-lo sentir-se parte do todo e a partir da experiência consegue progredir. Neste sentido, para ser professor, não basta ser apenas um orador, ou deter todos os conceitos de determinada área, pois ensinar não é apenas uma questão de comunicar. Na aprendizagem é importante assegurar que o aprendiz,

está realmente a compreender. É importante desenvolver nos professores e educadores, em geral, uma consciência, uma atitude e uma postura de inovação tanto para a renovação do sistema educativo como também da própria profissão de ser professor. No meu entendimento, um “bom professor” é aquele que trabalha com intenção formativa sempre em construção e percebendo a individualidade de cada aluno (Damião, 1996; Zabalza, 2001).

A componente teórica que exponho nos parágrafos anteriores, além de procurarem ter um objetivo para contextualizar o que aqui se explana, serviram como marco para o início da minha prática letiva. Pude, deste modo, refletir sobre “ser professor” no sentido de uma atitude positiva e construtiva da ação de ser professor.

No caso da minha PES, na fase inicial da responsabilização das aulas no 5.º ano, senti alguma dificuldade em organizar os vários momentos que planeei para a aula, como por exemplo: fazer a transição entre esses momentos e principalmente na forma de lidar com os alunos. Ao longo do tempo observei que, com muito trabalho e dedicação essas dificuldades foram sendo superadas.

### *1.2.2. As dificuldades profissionais em início de carreira*

Ninguém começa a ser professor a uma terça-feira às quatro horas da tarde.... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. Nós formamo-nos como educadores na prática permanente e na reflexão sobre a prática (Freire, 1995, p. 71).

No meu ponto de vista, uma das fases mais complicadas do início da carreira de um professor é a transição que acontece entre “ser aluno” para passar a “ser professor”. No âmbito da aprendizagem profissional, a competência de ação, a vários níveis exige um período de experiência prática supervisionada no exercício da profissão, pois não se passa, com facilidade, do saber ao saber fazer (Formosinho, Machado & Mesquita, 2015). Simon Veenman (1984) citado por Maria Estrela (1997) chama a essa fase transitória de “*choque com a realidade*” (p. 54). Esse choque pode ocorrer devido a fatores pessoais e/ou causas profissionais e caracteriza-se pelo confronto do futuro docente com os seus próprios medos, com o ambientação/conhecimento do “terreno” onde exercer a sua carreira profissional. Também é certo que alguns receios advêm da comparação entre os ideais criados durante a formação inicial e a realidade do dia a dia numa sala de

aula, o que pode provocar no professor, em início de carreira, inseguranças e frustrações quando as situações não correspondem às suas expectativas. Este vai ter que aprender, durante a própria prática, a interagir com os alunos, a observá-los, a dialogar e a negociar. Tudo isso faz parte de um processo de interação que é crucial para o sucesso das pedagogias participativas.

Formar professores é uma responsabilidade social, científica, pedagógica e moral de enorme exigência. De acordo com Albano Estrela & Maria Estrela (1997, 2001, 2010) e Idália Sá-Chaves (2002), para que os professores em início de carreira aprendam a gerir as problemáticas naturais dessa atividade profissional, sem que estes se tornem numa fonte de frustrações que o levem à desmotivação profissional, é preciso que se forme, no professor, uma consciência sobre a necessidade da inovação, da mudança e da criação do seu próprio plano de formação contínua. Esta situação vai levar a alterações constantes das suas “*crenças iniciais*”, à melhoria do seu autoconhecimento e da sua autoestima tornando-se mais abertos à mudança e ao desenvolvimento pessoal e profissional ao longo da carreira (Estrela, 1997, 2010; Estrela & Estrela, 2001; Sá-Chaves, 2002).

### **1.3. A importância da disciplina de Educação Musical no Ensino Básico**

Na Grécia Clássica, Platão (Séc. V a.c.), citado por Justino Magalhães (1999) referia que a educação infantil se devia iniciar pela EM, com base no canto ritmado, sendo que a música, juntamente com o ritmo, era o que melhor produzia efeitos na alma. Deste modo, o ensino da música compreendia, ainda, a aprendizagem de tonalidades, imagens e palavras. Na Idade Média (entre os séculos XI e XIV), a música era, igualmente, um meio de comunicação, como o entenderam e praticaram algumas religiões. O canto, e mais especificamente o *cantochão*, era um meio para disseminar a fé, levando à meditação e à elevação espiritual em ambientes recolhidos. No Renascimento (entre os séculos XIV e XVI), a recuperação da influência pitagórica reforçou a harmonização entre o Homem e a Natureza. Neste período, a Natureza era considerada sublime e era vista como o meio para o homem adquirir conhecimento sobre o que o rodeava e sobre si próprio. Compreender e interpretar a harmonização da Natureza, os seus

ciclos e ritmos, a sua ordem, era uma via de humanização. A música era, neste sentido, um meio fundamental, pelo que o canto coral constituía um elemento estruturante da pedagogia tradicional (Magalhães, 1999). No século XX e inícios do século XXI, registaram-se algumas influências de diversos pedagogos no ensino da EM, algumas das quais ainda se mantêm atualmente em prática, tais como as abordagens de Émile Jaques-Dalcroze, Carl Orff, Zóltan Kodály, Edwin Gordon (2000a, 2000b), para só destacar alguns.

Daniel Barenboim (2007) entende a música como “uma ferramenta muito (...) valiosa, com a qual podemos aprender coisas sobre nós mesmos, sobre a nossa sociedade, (...) em suma, sobre o ser humano (p. 14)”. Tal como referi anteriormente, na atualidade, a aprendizagem desta área do conhecimento, realiza-se através da aplicação profunda de quatro paradigmas fundamentais da educação: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a fazer. Estes pilares da educação integram-se, com o objetivo de desenvolver as capacidades intelectuais, proporcionando uma formação completa ao aluno. Segundo Verena Maschat (1999), citado por Cunha (*et al.*, 2015), “O trabalho prático e a vivência estão em primeiro plano. O participante (...) tem que sentir, vivenciar, desfrutar, atuar, interagir e assim, desenvolver aspetos cognitivos e afetivos. Trabalhar de forma ativa pressupõe também uma reflexão posterior dos conceitos aprendidos (...)” (p. 45).

Pedro Caetano *et al.* (2017) e Maria Castro (2003, 2004, 2011, 2012, 2013, 2014) destacam autores como Helena Rodrigues (2003a, 2003b, 2005), David Hargreaves (1999), Graça Mota (1999), Gordon (2000a, 2000b), Edgar Willems (2001), Don Campbell (2006), Craig Peery (2002) Cristina Brito Cruz (2010) e Graça Palheiros (2004) que reforçam a importância de aprender música através de pequenas canções contribuindo assim no desenvolvimento de diversas aptidões nas crianças tais como as aptidões motoras, linguísticas, musicais e também a memória. Castro (2011) refere que “cantar canções às crianças e proporcionar-lhes diferentes experiências musicais pode constituir uma ferramenta para a aprendizagem de diferentes conceitos e para reforçar as ligações afetivas, quer no meio familiar, quer na escola (p. 31)” (Caetano *et al.*, 2017; Castro, 2003, 2004, 2011, 2012, 2013, 2014).

A EM, como educação artística, envolve uma pedagogia complexa, participada e tecnicamente orientada, isto é, às condições específicas de produção

(ambientação, meios, preparação) associa-se uma assistência técnica especializada. Compete ao professor esta função de enquadramento e acompanhamento da realização musical. Por outro lado, às dimensões e fatores de natureza externa e contextual, aliam-se, ainda, condições que dizem respeito diretamente à pessoa: motivação, vocação, etc. As produções musicais, enquanto manifestação artística e cultural, assumem formas diversas, sendo, no plano pedagógico, mais frequentes o canto e a música instrumental (Caspurro, 2012; Magalhães, 1999; Palheiros, 1993; Pereira, 2009). Mas, a EM vai muito mais além do canto e da prática instrumental. Esta disciplina, tal como outras do CEB, nomeadamente, as artísticas, envolvem questões como o cultivo da sensibilidade, criatividade, escuta, da percepção, atenção, do imaginário, liberdade de experimentar, respeito pelo novo e pelo diferente, conhecimento de si próprio e do “outro”, construção de conhecimentos com autonomia, responsabilidade individual e integração no coletivo. Estes são aspetos envolvidos na formação dos alunos que se contrapõem ao “aprender mecanizado” a que a escola ainda parece estar envolvida (Allucci *et al.*, 2012; Palheiros, 2013). Na visão de António Vasconcelos (2013), a música no âmbito escolar é entendida como um instrumento de entretenimento e serve para “animar” os diferentes períodos festivos. Neste sentido creio que se pode auscultar que as prioridades em relação a esta disciplina não estão devidamente compreendidas, dando-se mais importância ao produto final do que à vivência e às aprendizagens essenciais que estão implícitas nessas “performances finais”. Por outro lado, a necessidade de cumprir os programas também se sobrepõe à interação e interdependência entre os saberes e as pessoas. Através dessas problemáticas que envolvem o ensino da música, seja mais ou menos formal, é possível notar a dificuldade que ainda existe em “acomodar” e aceitar as áreas artísticas no currículo das escolas do designado “ensino regular”. Isto leva-nos à inevitabilidade e relevância em afirmar a pertinência da inclusão desta área nas escolas, através de uma dupla argumentação: por um lado, razões situadas na importância da música na formação integral das crianças e, por outro, na procura da igualdade de importância das disciplinas artísticas e musicais em relação às outras disciplinas (Vasconcelos, 2013).

Em suma, os objetivos da EM não são apenas o saber tocar ou cantar bem e afinado e saber ler uma pauta, mas satisfazer as necessidades instintivas, emocionais e sentimentais para obter uma personalidade equilibrada. Através da

música, os sujeitos, podem desenvolver capacidades como a percepção, a memória, a cognição, a criação e também contribuir para o fortalecimento dos aspectos biológicos, afetivos, cognitivos, sociais e motores na criança (Castro, 2003, 2004, 2011, 2012, 2013, 2014; Paes, 2015; Sousa, 2003).

#### **1.4. Abordagens e pedagogias ativas: música, movimento e dança**

O movimento do corpo desempenha um papel na construção, na percepção de execução e de performances musicais (Parncutt & McPherson, 2002, p. 237)<sup>6</sup>.

A música, a linguagem e a dança/movimento são campos relacionados que podem ser utilizados durante as aulas de EM pois podem favorecer a motivação, a compreensão, as emoções, os sentimentos e a expressão a diferentes níveis dos alunos. Trabalhar a psicomotricidade, quando é efetuado através do uso do som e do ritmo, ajuda as crianças a desenvolver, a interiorizar e a apropriarem-se de conceitos de espaço e tempo (Caetano *et al.*, 2017; Castro, 2003, 2011; Cunha *et al.*, 2015; Padovan & Prina, 1995). A integração das diferentes artes e de outros diferentes meios de expressão leva a que o ser humano e o meio que o rodeia criem uma relação, apoiando a teoria do desenvolvimento de Vygotsky. A partir do movimento corporal, tido como um ponto de interação entre a dança e a prática do ensino musical, é possível vivenciar e compreender conceitos como o “pulso” dentro do tempo e a sua possível organização métrica como elemento necessário às distintas linguagens e processos artísticos. Essa compreensão é necessária uma vez que, a partir dela, podemos perceber os conceitos de pulsação e ritmo, presentes (Berge, 1988; Caetano *et al.*, 2017; Castro, 2003, 2011; Cunha *et al.*, 2015; Padovan & Prina, 1995; Cunha, 2005; Laban, 1978).

---

<sup>6</sup> Citação traduzida do inglês: “Body movement plays a role in the construction, execution, and perception of musical performances” (Parncutt & McPherson, 2012, p. 237).

No âmbito da Música/ EM, Cunha (2005) afirma:

se todo o ritmo é movimento, se todo o movimento tem necessidades de espaço e tempo, se o espaço e o tempo estão unidos pela matéria que os atravessa num ritmo eterno, e se as experiências físicas e sensórias formam a consciência, todos os elementos da música podem ser experimentados através do movimento e do corpo (p. 16).

Quando se junta a música e os movimentos corporais surge a “dança”. Esta expressão artística na educação distingue-se dos movimentos funcionais como comer, beber, andar e dos exercícios de repetição de movimento por ser espontânea, livre e expressiva e também se distingue da “dança de espetáculo” por ser ausente de técnicas e de treino corporal obrigatório não dando qualquer relevância ao domínio das técnicas de dança. Pelo contrário, o objetivo principal da dança na educação, independentemente de ser feita isoladamente, aos pares ou em grupo, deve ser o poder de proporcionar ao aluno um momento de máxima liberdade para se expressar, para criar os suas próprias formas de movimento, de modo espontâneo, livre e natural, não tendo coreografia obrigatória e ainda com a particularidade de ser livre de qualquer avaliação (Padovan & Prina, 1995; Parncutt & McPherson, 2002; Sousa, 2003b).

Durante o século XX, surgiram algumas metodologias de ensino que protagonizavam que a aprendizagem da música deve estar ao alcance de todos. Esta ideia tornou-se revolucionária no ensino da EM. Émile Jaques-Dalcroze foi um dos autores que fomentou este conceito e estabeleceu as bases para a conceção de uma EM viva onde considera a criança como um ser integral de corpo, mente e espírito (Ilari & Mateiro, 2012). O mesmo pedagogo constatou que os seus próprios alunos não conseguiam ouvir a música escrita na partitura e que por isso, os estudantes liam de forma mecânica em vez de a sentirem. Para Dalcroze essa dificuldade rítmica devia-se ao desequilíbrio do sistema nervoso o que o levou a concluir que faltava aos seus alunos o desenvolvimento da coordenação entre olhos, ouvidos, mente e corpo necessária para aprender conceitos musicais. Assim, percebeu que o primeiro instrumento musical a ser treinado deveria ser o “Corpo” (Sousa, 2003a; 2003b).

Sobre a metodologia de Dalcroze, Marisa Fonterrada (2008) diz-nos que:

parte da natureza motriz do sentido rítmico e da ideia de que o conhecimento precisa ser afastado de seu caráter usual de experiência intelectual para alojar-se no corpo do indivíduo e transformar-se em experiência vivida (p. 135).

Desta maneira, Dalcroze realizou um sistema no qual o corpo humano é o ponto de partida para aprendizagem musical dando importância ao desenvolvimento da sensibilidade em primeiro lugar, para depois expressar os elementos da música: *sinta primeiro, demonstre depois* (Berge, 1988; Cunha *et al.*, 2015; Fonterrada, 2008). Essa proposta metodológica chamada *Eurritmia*, envolvia uma série de exercícios de treino corporal a partir da audição de figuras rítmicas. Numa fase inicial, o aluno compreendia figuras de tempo simples, como mínimas e semínimas, ouvindo e movimentando o corpo sem perder a pulsação. Essas figuras dividem-se em células rítmicas mais complexas e, por fim, era apresentada visualmente a figura rítmica para que o aluno fizesse uma associação entre a prática e a teoria (Ilari & Matieiro, 2012). Esse sistema é direcionado para a educação e procura a relação entre a pessoa e a música, procurando desenvolver uma audição consciente que parte do movimento corporal. Assim, a *Eurritmia* procura gerar a compreensão, o desfrutar, a conscientização e a expressão musical nas pessoas. A música deixa de ser um objeto externo à pessoa e passa a participar diretamente na criação do movimento a partir da pessoa.

Seguidor das pedagogias ativas de Dalcroze, o trabalho de Carl Orff na EM baseava-se em atividades lúdicas infantis: cantar, dizer rimas, percutir palmas, dançar e percutir em qualquer objeto capaz de produzir som. Estes instintos são direcionados para o aluno que, começa primeiro pela experimentação e vivência da música e só depois começa a ler e a escrever, um processo semelhante à aprendizagem da linguagem. Orff pretendeu simplificar o ensino da música tornando-o menos intelectual e menos técnico, e acreditava que a compreensão vinha depois da experiência - esta sim, a base do seu processo (Berge, 1988; Cunha *et al.*, 2015; Gagnard, 1974). A abordagem Orff-Schulwerk (OS) era um sistema destinado a todas as crianças, independentemente das suas capacidades, onde cada uma contribuiria em função da sua disponibilidade e habilidade. Tal como a maioria dos alunos do 2.º CEB da escola atual, também os alunos de Orff

não tinham qualquer conhecimento musical, valorizando, por isso, a voz como primeiro e mais natural dos instrumentos musicais e a utilização de sons e gestos corporais como por exemplo: bater palmas, estalar de dedos e o bater dos pés para expressar o ritmo (Cunha, 2015; Cunha *et al.*, 2015).

Vivenciar e aprender através da prática, em conjunto, são o verdadeiro objetivo da abordagem OS e de outros pedagogos como Dalcroze e Gordon (2000a, 2000b). Para estes, a melhor forma de o aluno aprender ocorre através dos sentidos. Para isso, os alunos tem que sentir, palpar, brincar e principalmente desfrutar. Trabalhar de uma forma ativa envolve a pessoa de uma maneira não somente física, mas também emocional o que leva a uma compreensão mais profunda do mundo que a rodeia. O trabalho ativo adquire sentido quando é feita uma reflexão posterior e são relacionados os conceitos aprendidos (Cunha *et al.*, 2015; Gordon, 2000a, 2000b).

O principal fundamento da abordagem OS, chama-se *música elementar*. Tal como em Gordon (2000a; 2000b), Orff tinha como princípio a ideia de que a música se apresenta enquanto uma forma de expressão natural inerente no ser humano e deve ser aprendida como qualquer outra área, através da observação, da imitação e da apropriação, comparando o processo de aprendizagem da música com o processo de aprendizagem da fala. Os mesmos autores referem ainda que o processo de atribuir um significado à Música é igual ao processo de pensar e atribuir significado à fala. Assim, ao ponderar sobre o processo de aprendizagem da música, Gordon (2000a; 2000b) chegou à conclusão que aprendemos música da mesma forma que aprendemos a falar. Ou seja, primeiro escutamos a fala, em conversas ao nosso redor. Posteriormente tentamos imitar. Deste modo, o nosso sistema cerebral e auditivo inicia todo um processo de descodificação da linguagem, das palavras e as frases começam a ter sentido. Consequentemente, aprendemos a improvisar e a criar as nossas próprias frases, mantendo uma conversa. Como consequência desse processo, aprendemos a escrever devido à experiência de pensar, falar, imitar e improvisar. Como refere Gordon (2000a),

A linguagem é o resultado da necessidade de comunicar. A fala é o modo como comunicamos. O pensamento é aquilo que temos para comunicar. A música, a execução e a audição têm significados paralelos. A música é o resultado da necessidade de comunicar. A execução é o modo como a comunicação ocorre. A

audição é o que é comunicado (p.19).

Este pedagogo apoia, do ponto de vista da EM, a proposta de aprendizagem sobre ritmo aliado à música e ao movimento. Quando o corpo responde ao ritmo que percebe através do movimento, fornece ao cérebro informações que o levam à compreensão do que é recebido. Os estudos de alguns autores como Hargreaves (1998); Gordon (2000a; 2000b); Idalete Giga (2005), Sandra Trehub & Erin Hannon (2009), Castro (2003, 2004, 2011, 2012, 2013, 2014) e Caetano *et al.* (2017) realçam o facto de que quando escutamos música é possível reconhecer e compreender vários dos seus elementos formais, separadamente, tais como a melodia, a métrica e o ritmo. Ao investigarem sobre “como aprendemos música” estes autores concluem que é por meio da métrica que conseguimos compreender uma frase rítmica e que o corpo humano compreende situações que o cérebro não consegue compreender e que por isso, todos os movimentos instintivos podem, e devem, ser utilizados pelo professor para estimular no aluno o sentimento interior do ritmo. Caetano *et al.* (2017) e Castro (2003, 2004, 2011, 2012, 2013, 2014) destacam autores como Dalcroze (1965), Lopes Graça (1974; 1991), Sandor (in Cruz, 1988), Kodály (in Cruz, 1998), Gordon (2000a, 2000b), Rodrigues (2003a; 2003b; 2005), Cruz (2010); que consideram de grande importância, o contato com a música e com o ato de cantar desde cedo pois assim a criança desenvolve, através do canto, aspetos essenciais para a aquisição de diversos conteúdos musicais tais como: a audição de sons nas melodias; o ritmo; a percepção de altura e as dinâmicas.

Partindo do princípio de Gordon (2000a) em que “(...) a capacidade de os alunos se sentirem livres e descontraídos e serem flexíveis no movimento é fundamental para o seu sucesso na sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico (...)” (p. 294) o autor refere que, tal como na linguagem, é por meio da métrica que conseguimos identificar uma frase rítmica e que, o único modo de compreender o ritmo musicalmente é através do movimento do corpo e da audição desse movimento. Este elemento relaciona-se então com a aprendizagem musical na medida em que não pode haver ritmo em música sem a sensação de movimento livre, sustentado e contínuo, pela audição. Para o mesmo pedagogo, o próprio “som em si mesmo não é música” (2000a, p. 18), o som apenas se torna música a

partir do momento em que lhe atribuímos um significado. Por sua vez, esse significado vai ser diferente consoante os momentos, as diversas interpretações de cada um e a qualidade dessas interpretações que, por sua vez, dependem do nível de aptidão musical, da educação e da experiência dos indivíduos (Barenboim, 2009; Gordon, 2000a; Gordon, 2000b).

Tal como Orff e Gordon (2000a; 2000b), também Zoltán Kodály concebe a música como pertencente a todos e como parte integrante da cultura do ser humano. Para este último autor, as aulas de EM devem ser regularmente oferecidas nas escolas, de modo a propiciar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da formação e da vida do cidadão. Na sua concepção, ser musicalmente alfabetizado é conseguir apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a música tradicional (Gagnarg, 1971; Jorgensen, 1997). A proposta de Kodály destaca a importância do uso da voz e na sua perspectiva a aprendizagem musical pode ser adquirida através do cantar “canções e jogos infantis cantados na língua materna; melodias folclóricas nacionais (com futuro acréscimo de melodias de outras nações); temas derivados do repertório erudito ocidental” (Ilari & Mateiro, 2012, p. 57; Castro, 2003, 2004, 2011, 2012, 2013, 2014).

Outro pedagogo de destaque, Jos Wuytack (1972) entende que a criança pode fazer música independentemente do seu estado de desenvolvimento. Na opinião do autor, a aprendizagem musical deve ser feita através do incentivo à exploração ativa e criativa da música por parte do aluno e que por esta razão, a música deve ser acessível a todas as crianças. Amparado pelo conceito de uma “música elementar<sup>7</sup>”, proposto por Carl Orff – no qual o ensino da música deve estar relacionado ao movimento, à dança e à palavra – Wuytack propõe a aprendizagem musical através das palavras (através da fala, poesia e músicas infantis), da música e do corpo (através do movimento corporal e da dança) (Cunha, 2015; Cunha *et al.*, 2015; Wuytack, 1972; Wuytack & Palheiros, 1995).

Como forma de simplificar a prática instrumental, a abordagem OS utilizava e defendia o uso frequente do ostinato (padrão rítmico, falado ou cantado,

---

<sup>7</sup> O conceito de “música elementar” é o principal fundamento da pedagogia de Orff. A concepção de EM desenvolvida por ele, tem como princípio a ideia de que a música é uma forma de expressão natural e deve ser aprendida como qualquer outra linguagem, através da observação, da imitação e da apropriação (Cunha *et al.*, 2015)

que se repete) como elemento proporcionar forma às improvisações que favoreciam a vivência da música nas crianças através da música, do movimento e da dança (Cunha *et al.*, 2015). Lembremo-nos de que o movimento é um elemento presente tanto na dança quanto na música. Na dança podemos observá-lo, perceber a sua dinâmica e execução por parte de quem executa a dança/movimento. Na música, o movimento apresenta-se como um dos meios que pode ajudar na compreensão da organização estrutural e formal da obra de arte a ser escutada.

No entender de Grace Nash (1974) as crianças devem ser incentivadas a utilizar o movimento como forma de se relacionarem com a natureza; como forma de entender as várias texturas, dinâmicas e registos existentes no som, de maneira a que sejam capazes de relacionar os ritmos e as melodias que possam existir à sua volta. Ainda Nash (1974) realça a extrema necessidade da utilização do movimento nas salas de aulas não só por este ser um veículo de expressão mas porque pode proporcionar às crianças uma vida menos sedentária (Nash, 1974).

Para Cunha *et al.* (2015) a aprendizagem da disciplina de EM, com base na OS, pode ser feita através de atividades práticas em grupo. Assim, cada aluno pode conseguir desenvolver capacidades particulares dada a permanente “troca de papéis” entre: cantar, dançar, tocar, ouvir e criar música. O facto dos procedimentos musicais poderem até certo ponto, ser livres, transferíveis e negociáveis oferece ao professor a possibilidade de dar liberdade aos seus alunos de acabarem com modelos pré-concebidos pela sociedade e pelas próprias culturas locais. Na educação estética, por meio da música e do movimento, globalizam-se diversos aspetos que vão desde o pessoal ao social, e que podem relacionar-se com a totalidade das áreas da formação de um indivíduo.

Do meu ponto de vista, o aspeto mais importante que as abordagens pedagógicas dos pedagogos mencionados trouxeram, além dessa forma de educação integral, é o facto de as suas ideias pedagógicas somente se manterem vivas através da mudança e da flexibilidade da sua aplicação em diferentes contextos. Cabe ao professor ser capaz de transformar os materiais disponíveis para a aprendizagem da EM em função de cada situação e contexto em que desenvolve o seu trabalho. Desta maneira, pode converter-se essa forma de atuação e pensamento num constante desafio para o professor e aluno.

Para sintetizar entendo que nenhuma das abordagens referidas, têm como objetivo central ensinar às crianças fazer grandes performances musicais, mas sim

possibilitar uma vivência da música e ajudá-las a chegar ao conhecimento do fenômeno musical através de experiências práticas (Cunha, *et al.*, 2015, Gagnard, 1971). Pretende-se pois que a música seja uma forma das crianças comunicarem com o que as rodeia para assim conseguirem desenvolver a sua musicalidade, mentalidade e as formas de lidarem com outras pessoas de uma forma diferenciada.

### 1.5. Instrumental Orff

Neste ponto faço uma breve abordagem sobre os instrumentos musicais que são utilizados na sala de aula e que se denominam de “Instrumental Orff” (Figura 2: Instrumental Orff).

“Concebido numa perspetiva de integração de diferentes culturas na prática da Educação Musical (...) é constituído por um conjunto de instrumentos de percussão simples e elementares (...)” (Cunha, *et al.*, 2015, p. 94). Esses instrumentos (Figura 2: Instrumental Orff) podem ser de altura definida ou indefinida e estão agrupados em três famílias: madeiras, metais e peles (Cunha, *et al.*, 2015). Nesse sentido, Cunha, *et al.* (2015) refere que para Carl Orff, os instrumentos devem ser percebidos como um prolongamento do corpo. Os instrumentos de percussão, de lâminas e a flauta são instrumentos tecnicamente simples e acessíveis para quem pretende iniciar o estudo da música e, além disso, possibilitam o desenvolvimento técnico e musical na criança. Estes enriquecem o conhecimento do som e em conjunto, conseguem proporcionar aos alunos uma experiência rítmica, melódica e harmónica completamente em sintonia (Cunha, *et al.*, 2015).

Figura 2: Instrumental Orff (Lambert, 2016).



## 1.6. Jogos pedagógicos em Educação Musical

A relação entre o jogo e a educação são ancestrais. Já na Grécia clássica (347 a.C.) se falava da importância do jogo na educação da criança.

Para Piaget (1998) é notório que, desde muito cedo, a criança começa a brincar e é estimulada para a descoberta do mundo que a rodeia sendo que o jogo exige os maiores cuidados, porque influi sobre toda a vida de adulto.

As brincadeiras acompanham a criança durante toda a sua educação escolar que pretende desenvolver nela o auto-controle, a segurança interna sobre si e, conseqüentemente, com a consolidação desses fatores, desenvolver a sua personalidade. Como focam Piaget (1951) e Vygotsky (1978), nesse período de vida da criança todos os aspectos da sua formação vão ser importantes, pois, por ser considerada um ser humano bio-psico-social-cultural, vai desenvolver as capacidades necessárias para se adaptar a uma futura escolarização e sociabilidade como membro da sociedade (Negrine, 1994; Negrine, 1995, Piaget, 1951; Vygotsky, 1978).

Os jogos são assim considerados atividades espontâneas e voluntárias e estão cada vez mais presentes no dia-a-dia das crianças mas, por vezes, quando o jogo é utilizado em contexto de sala de aula pode ser compreendido como a oposição de “trabalhar” (Negrine, 1994; Negrine, 1995). De acordo com Piaget (1951), citado por Washington Santana (2014) os jogos “ (...) não são apenas uma forma de desafogo ou entretenimento para gastar energias das crianças, mas meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual” (p. 21). Em conjunto com os processos de imitação e com os sonhos, as atividades do jogo são meios essenciais para o desenvolvimento do imaginário/representação mental tornando-se um meio para retirar indicadores do estado de desenvolvimento cognitivo da criança e a forma como este se desenvolve. Estes podem e devem ser entendidos como um estímulo para obter aprendizagens significativas e também uma forma de contribuir para as atividades didático-pedagógicas durante qualquer aula. No entanto, a contribuição do jogo referente ao desenvolvimento das atividades pedagógicas, vai depender da sua conceção, do aluno, da aprendizagem e do desenvolvimento (Negrine, 1994; Piaget, 1951; Santana, 2014; Vygotsky, 1978).

De acordo com Alessandra Pimentel (2004) “O jogo consegue satisfazer as necessidades das crianças, especialmente a necessidade de ação” (p. 57). Estes

ajudam, não só, a desenvolver a componente física das crianças, mas também a componente mental, afetiva e também a social (Ferran, Mariet & Porcher, 1979; Marques & Krug, 2009). Quando a criança joga, ela enfrenta um desafio/problema que criou e por consequência, vai ter como objetivo procurar resolvê-lo. Esse tipo de interação ajuda a desenvolver capacidades cognitivas na criança (Ferran *et. al.*, 1979; Henriques, 2002).

No seguimento destas opiniões as autoras Rosa Guia & Cecília França (2015) referem que, relacionados à EM:

os Jogos pedagógicos consistem de atividades lúdicas coletivas que se apoiam em material concreto para promover o automatismo gradativo de elementos da teoria musical, observando-se os pré-requisitos necessários à compreensão dos diversos conteúdos e respeitando-se as etapas de desenvolvimento cognitivo da criança (2015, p. 13).

Este género de aprendizagem através do jogo pode ser entendida como uma ferramenta para o professor conseguir observar o estado de desenvolvimento dos seus alunos e também uma ajuda para definir estratégias de trabalho (Guia & França, 2015; Hadji, 1994). No caso específico do ensino das disciplinas de expressão corporal, vocal e musical, é importante realçar que os jogos didáticos criativo-expressivos não devem ser entendidos como uma estratégia para ensinar habilidades ou técnicas corporais, mas sim, uma forma de o professor proporcionar aos alunos o desenvolvimento da sua criatividade e expressividade (Guia & França, 2015; Hadji, 1994; Sousa, 2003a).

A partir das contribuições que têm sido dadas ao longo dos séculos por diversos teóricos que estudaram o desenvolvimento e a educação da criança, é de notar a relevância de se trabalhar o lado lúdico na educação infantil. Tais atividades devem ser mais exploradas por professores e alunos (Vygotsky, 1998). Para tanto, é necessário colocar em prática as teorias, compreendendo o contexto histórico e cultural do qual fazemos parte. É de considerar portanto que para a criança, não importa o seu contexto histórico ou a cultura em qual se encontra inserida uma vez que ela brinca à sua maneira, mas brinca e, “perguntar por que a criança brinca, é perguntar por que é criança” (Château, 1987, p. 14).

Seguindo a proposta de H. Read citado por Alberto Sousa (2003a):

Como metodologia de uma educação pela arte, H. Read, propõe a expressão livre, o jogo, a espontaneidade, a inspiração e a criação, ou seja, que numa educação em que a base seja a arte, esta deverá ser proporcionada à criança sob a forma lúdica-expressivo-criativa, de modo livre, num clima que proporcione a inspiração, motive a expressão dos sentimentos e estimule a criatividade (p. 24).

Na área das artes e no caso da EM, podemos verificar que o jogo e a arte têm algumas semelhanças como nos diz Sousa (2003a):

1. Ambas constituem actividades desinteressadas, sem qualquer fim utilitário, que não seja o da acção em si mesma;
2. Ambas proporcionam prazer a quem as pratica;
3. Ambas brotam espontaneamente, emergindo do mais fundo do ser psíquico, como pulsões de imperiosa necessidade de ser satisfeitas;
4. Ambas produzem envolvimento afectivo-emocional, delícia, paixão, êxtase, estados de exaltação;
5. Ambas requerem imaginação, invenção, criatividade, estando estreitamente ligadas ao novo, à inovação, ao original, ao inédito ao fora do vulgar;
6. Ambas se dirigem para algo que é espiritual, que é belo, que é bom, que é o bem, que satisfaz plenamente (p.169).<sup>8</sup>

Sobre a minha percepção dos jogos lúdicos em contexto PES destaco algumas das minhas notas de campo:

*“Os alunos mostraram interesse no jogo tornando-se muito participativos durante a aula.” (Notas de campo, 3 de abril de 2017).*

*“Notei uma grande adesão às atividades de sala de aula por parte dos alunos.”  
(Notas de campo, 17 de maio de 2017).*

---

<sup>8</sup> Esta citação foi transcrita a partir de um livro editado e publicado anteriormente ao novo acordo ortográfico e por isso, foi respeitado o antigo acordo ortográfico.

Sobre a forma de ensino atual, Nóvoa (2002) citado por Beatriz Ilari & Teresa Mateiro (2012) diz que:

Hoje em dia impõe-se cada vez com maior evidência: que os professores não são apenas consumidores, mas são também produtores de materiais de ensino; que os professores não são apenas executores, mas são também criadores e inventores de instrumentos pedagógicos; que os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos. De facto, não há ensino sem renovação permanente dos meios pedagógicos, sem uma concepção quotidiana de novos materiais [...] os professores encontram-se diante de uma actividade constante de produção e de invenção (p. 15).<sup>9</sup>

A atividade lúdica favorece o desenvolvimento integral da criança dentro de uma atmosfera agradável entre professor e alunos. Portanto, o jogo deve estar presente na escola e não deve ser completamente excluído e substituído pelo método tradicional/expositivo tornando-se assim um meio oferecido ao aluno, pelo professor, na tentativa de potenciar nele a aprendizagem por descoberta, o prazer em aprender e em ultrapassar as dificuldades.

#### *1.6.1. Recursos das novas tecnologias como estratégia de ensino da Educação Musical*

Ao longo da minha PES, devido à dificuldade que senti para conseguir comunicar-me com os alunos, percebi a necessidade de encontrar uma forma que me permitisse cativar os alunos para a aprendizagem da música e me ajudasse a estabelecer um diálogo com eles. Para tal, decidi implementar as TIC aliadas aos jogos didáticos durante a minha PES e, ao fim de algumas aulas, apercebi-me que através destas consegui não só estreitar o meu relacionamento com os alunos mas também melhorar a gestão do meu tempo dentro e fora da sala de aula por meio da interação com aparelhos eletrónicos e aplicações, tão presentes no dia a dia deles, neste caso o computador e os jogos de computador.

Com o surgimento da informática é comum falar de inclusão digital e de como a informática contribui para a aprendizagem das crianças.

---

<sup>9</sup> Esta citação foi transcrita a partir de um livro editado e publicado anteriormente ao novo acordo ortográfico e por isso, foi respeitado o antigo acordo ortográfico.

Samia Tajra (2001) e Fernando Costa *et al.* (2007) consideram tudo o que esteja ligado à informática e multimédia uma ferramenta de importância crescente no sistema de ensino atual. Estes autores referem-se a ela como, um novo paradigma educacional que necessita que se inicie um processo de sensibilização na comunidade escolar para uma nova realidade de forma a ocorrer mudanças no sistema educacional.

Assim, os autores questionam o porquê de os professores ainda não estarem sensibilizados quanto ao uso da informática e das novas ferramentas tecnológicas na área educacional apesar de todas as ações de formação disponíveis no mercado, uma vez que estas ferramentas já são utilizadas como instrumento auxiliar no trabalho diário de um professor como por exemplo, para a escrita dos testes, de fichas de trabalho, atas, apresentações, entre outras (Tajra, 2001; Costa, *et al.*, 2007).

É facto que vivemos em um período revolucionário tanto dos computadores quanto nas áreas de telecomunicações-multimédia. Atualmente, as TIC são ferramentas multifuncionais capazes de acompanhar tudo o que se passa no mundo em que vivemos, fornecendo-nos informação e ferramentas que nos sugerem atividades que podemos fazer; ferramentas para ensinar e aprender sem sair de casa ou da escola. Estas mudanças ocorrem constantemente em todas as áreas, sejam elas culturais, sociais, económicas ou outras. A evolução tecnológica teve um impacto tão grande na sociedade que é capaz de nos levar a questionar sobre a capacitação do profissional que atua na educação, pois, é só este que pode conduzir os alunos, à nova visão do mundo. Portanto, um dos fatores para o sucesso na utilização das TIC na sala de aula é a capacitação dos professores perante esse novo paradigma de educação e ainda a possibilidade de estas poderem ser vistas como uma ferramenta motivacional para os alunos aprenderem uma vez que, devido ao estilo de vida da sociedade atual, estes dificilmente vão rejeitar a implementação de diferentes tecnologias na sala de aula

Através da constante familiarização com as tendências relacionadas à tecnologia na educação, os professores vão assim, poder estar em contato com novas formas de ensinar e também desenvolver, caso ainda não o possuam, o hábito da formação continua de forma a descobrir outros usos das ferramentas disponibilizadas, novos programas e aplicativos de ensino. Com isso, ganha-se flexibilidade, aumentando a capacidade dos profissionais de se adaptarem a

mudanças e aprenderem a lidar com novidades na escola (Kullook, 2000; Restivo & Vieira, 2014; Tajra, 2003).).

Miletto *et al.* (2004) citados por Clara Coutinho & Pedro Mota (2009) defendem que a utilização das TIC na educação, e em particular na Educação Musical, deve obedecer a duas premissas importantes: os programas escolhidos devem ser observados como um meio de auxiliar do professor na prática do ensino e não como substitutos do professor; e é o professor quem decide as formas mais adequadas de utilizar esses programas de forma a enriquecer o ambiente de aprendizagem. Relativamente a esta perspetiva, Swanwick (1979) citado por Coutinho & Mota (2009) refere que, em EM, é fundamental promover diversas experiências musicais, possibilitando assim, que os alunos assumam diversos papéis numa variedade de ambientes musicais.

Luisa França (2016), Maria Restivo & Fátima Vieira (2014) veem a aposta no uso de ferramentas tecnológicas no ensino como um requisito para as escolas que têm como objetivo destacar-se pela inovação e atualização com as mais modernas tendências pedagógicas. Ainda assim, para que a tecnologia não se torne um fim em si mesma, o professor precisa estudar as melhores formas de empregá-la a fim de trazer benefícios para os alunos e também para ele, aumentando a motivação de ambos em sala de aula (França, 2016; Restivo & Vieira, 2014).

Na minha prática, esta ferramenta para além de me permitir manter-me atualizada com o que existe de mais recente na minha área, também me trouxe benefícios diversos para a minha atividade na PES, melhorando a minha relação com os alunos e com o funcionamento da própria escola. Creio pois, que aliar diferentes ferramentas de trabalho pode apresentar-se como uma mais valia para os alunos e para as matérias a ministrar.

## Capítulo II - Metodologia

### 2.1. Objetivos gerais

Este relatório tem por objetivo apresentar, compreender, avaliar e refletir sobre estratégias/práticas implementadas no decurso da PES e a sua viabilidade em contexto de EM no CEB. Com base na utilização de pedagogias musicais ativas baseadas na OS, os objetivos da Investigação em CEB desenvolvida são:

- Relatar a PES desenvolvida;
- Ampliar os conhecimentos relativos às pedagogias musicais ativas nas temáticas música, movimento e dança;
- Apurar a relevância, em contexto de CEB, da implementação de atividades baseadas na percussão corporal/movimento;
- Observar a relevância, em contexto de CEB, da implementação de atividades baseadas em jogos pedagógicos e os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem;
- Observar a relevância, em contexto de CEB, da implementação de atividades utilizando as TIC e os seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem;
- Promover nas crianças o gosto pela disciplina de EM;
- Verificar se as estratégias implementadas foram eficazes, avaliando, discutindo e refletindo sobre as estratégias implementadas.

Para a realização deste trabalho tive em conta uma série de objetivos devidamente delineados e associados a determinadas opções metodológicas claras, estruturadas e enquadradas na realidade da investigação, abordando as diferentes formas de pesquisa, assim como identificar os instrumentos na recolha de dados e adequá-los ao longo da minha PES.

## 2.2. Definição da Metodologia

“(…) corpo orientador de pesquisa que, obedecendo a um sistema de normas, torna possíveis a seleção e articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica” (Pardal & Correia, 1995, p. 10).

O ensino da EM no 2.º CEB recebeu um grande impulso com as novas correntes metodológicas baseadas no construtivismo de Piaget (1989), através de abordagens de ensino inovadoras, introduzidos por pedagogos musicais como Dalcroze, Orff e Kodály que levaram a música a muitas crianças que de outra maneira não teriam possibilidade de a conhecer e aprender.

Ao longo do período de observação da PES, deparei-me com uma realidade onde a maioria dos alunos não mostrava interesse em aprender nas aulas de EM. Por esta razão quis perceber a relação do aparente desinteresse. A partir de um diálogo com os alunos, tentei perceber os seus gostos musicais e o que escutavam musicalmente e, assim, encontrar respostas. Após o período de observação e quando iniciei as aulas de intervenção no 5.º ano observei que esta questão se mantinha e que, a partir daquele momento, o objetivo principal da minha atividade pedagógica se centraria em procurar fomentar o gosto pela música nos alunos. Para isso, questionei-me sobre as estratégias que poderia utilizar para os cativar, o que fazer para eles gostarem das aulas de EM e, conseqüentemente, levá-los a serem mais ativos durante as mesmas. Assim, senti a necessidade de recorrer a jogos pedagógicos e às novas tecnologias como forma de manter os alunos ativos na procura do conhecimento.

De forma a articular a vertente dos jogos pedagógicos com as TIC, decidi criar os meus próprios jogos para o computador como forma de abordar os diversos conteúdos da EM com os alunos. No que diz respeito ao software existentes para a música, senti particular curiosidade em saber a forma como os alunos do 2.º ciclo iriam reagir perante a aprendizagem da EM através de jogos didáticos para o computador.

Neste sentido, realizou-se um estudo de caso com uma turma do 5.º ano e outra do 6.º ano, com o principal objetivo de averiguar qual o contributo do software de elaboração de jogos didáticos “JClíc” e das TIC para o processo de ensino/aprendizagem da EM. No entanto, o estudo pretende também recolher as

atitudes e reações dos alunos, as suas preferências e dificuldades perante o uso destas ferramentas tecnológicas.

Para tentar dar resposta a estas questões, desenhou-se uma estratégia de recolha dos dados que se baseou, fundamentalmente, na observação direta do professor/investigador e análise de documentos.

### **2.3. Investigação em Música**

Vulgarmente pensa-se que o agente ligado à música e ao ensino desta área, não produz conhecimento assente na ciência. No entanto, cada vez mais encontramos na literatura, referência à investigação feita em EM.

Neste sentido, John Dewey (1958) citado por Patrick Diamond & Carol Mullen (1999) compara a investigação científica e a investigação artística afirmando que “a ciência afirma significados; a arte exprime-os” (p.72). As investigações qualitativas relacionam-se a um problema no ensino na medida em que não procuram resultados numéricos mas sim formas de colmatar algumas problemáticas práticas encontradas durante as práticas educativas.

Para Anthony Kemp (1995) na disciplina de EM: “recorre-se aos métodos de investigação experimental quando se pretende verificar hipóteses sobre a eficácia dos materiais e estratégias do ensino da música” (p. 59). A investigação realizada pelos professores, sobretudo a Investigação-Ação (IA), pode utilizar muitas formas e muitos recursos de aperfeiçoamento e de perceção sobre as práticas de ensino existentes como por exemplo: a utilização dos diários do professor e experiências realizados na sala de aula sobre questões particulares (Fullan & Hargreaves, 1991; Kemp, 1995).

Ainda Kemp (1995) diz que:

“Toda a investigação começa por definir um problema. As questões levantadas pelos investigadores são as que nascem, não da ignorância do investigador, mas do sólido conhecimento do seu contexto específico e da literatura com elas relacionada” (p. 14).

Deste modo procurei mediar a minha PES através da investigação onde a minha ação se centrasse nas práticas educativas de EM.

### 2.3.1. *Investigação Ação em Educação Musical*

Muitos autores têm-se vindo a debruçar acerca desta temática e sobre as distintas definições sobre a metodologia em Investigação-Ação, mais concretamente na área da EM de entre os quais destaco Filomena Almeida (2010) que refere ser:

“(...) um processo que implica mudanças. Dá consistência às (...) práticas educativas, mediante uma argumentação desenvolvida, comprovada e examinada criticamente, a partir dos referenciais que se constituíram com as (...) opções pedagógicas. A investigação-ação é um processo dinâmico, interativo e aberto aos permanentes reajustes fruto da ação reflexiva que o sustenta” (p. 42).

Neste sentido também Sousa (2005) define-a como: ”um tipo de estratégia metodológica de estudo que é geralmente levado a efeito pelo professor sobre a ação pedagógica desempenhada por si com os seus alunos” (p. 95). Investigação-Ação é portanto uma metodologia qualitativa com duplo objetivo: o de ação e o de investigação. Por um lado, “Ação” para se compreenderem alterações numa comunidade ou organização ou programa; e por outro lado, “Investigação” para aumentar a compreensão por parte do investigador (Almeida, 2010; Sousa, 2005).

Neste seguimento e, de acordo com outro autor, Kemp (1995), trata-se de uma metodologia interativa onde se constrói um envolvimento participativo ou colaborativo entre todos os agentes, o(s) investigador(es) e os demais participantes, no sentido de procurar encontrar soluções para uma determinada problemática.

A IA, nas perspetivas de Coutinho (*et al.*, 2009) e Palheiros (1999), apresenta-se como o procedimento que mais se adequa à investigação em educação. Palheiros (1999) afirma que esta, “a par da experiência e do raciocínio, é um dos meios que o ser humano possui para compreender a natureza dos fenómenos” (p. 16). É geralmente apresentada como a metodologia do professor-investigador na medida em que, durante a prática educativa o docente encontra problemáticas e, ao perceber a origem destas procura encontrar estratégias de resolução das mesmas. Portanto, existe a necessidade de refletir sobre práticas pedagógicas e a partir daí o professor procura (re)orientar a sua forma de ação tendo como objetivo uma melhor prática no futuro e, principalmente, a

aprendizagem do aluno.

Do ponto de vista de Kemp (1995) a IA é importante quando se toma consciência da existência de um problema que impossibilita, no caso da educação, o processo de aprendizagem. Esta ferramenta de investigação desenvolve-se em quatro fases: a identificação do problema, a recolha da informação, a análise e interpretação da informação e, por último, o desenvolvimento de um plano de ação. O mesmo revela-se importante para os professores por ser facilmente aplicável ao longo da prática letiva de forma a encontrar resoluções para os problemas, o entendimento e aperfeiçoamento das suas práticas de ensino. Este género de intervenção permite a interação conjunta entre escola, alunos e professor, para além de poder fomentar a participação e a motivação dos agentes envolvidos na investigação (Bell, 1993; Oliveira & Ferreira, 2014)

Estrela & Estrela (2001), definem a IA como um método de investigação qualitativa em que a pesquisa está associada à ação. De acordo com os autores trata-se de uma pesquisa não-independente que tem como vantagem a oportunidade de procurar superar a lacuna que por vezes existe entre a teoria e a prática. Segundo Coutinho (2011) e Swanwick (1984) citado por Palheiros (1999), a investigação na educação é de extrema importância na medida em que esta fortalece não só a prática profissional do professor como também a comunidade profissional, promovendo assim o aprofundar dos conhecimentos do docente e consequentemente melhorando a resposta deste aos desafios da planificação, da prática e da avaliação da própria prática.

Com base nos autores referidos anteriormente aponto que esta forma de proceder em uma investigação em EM desenvolve-se em quatro fases:

1. Identificação de uma problemática;
2. Recolha de dados;
3. Análise e interpretação dos dados recolhidos;
4. Desenvolvimento de um plano de ação para resolver a problemática identificada.

As fases descritas articulam-se entre si para uma melhor e maior compreensão da prática com vista a melhoria da própria prática enquanto professor (Oliveira, & Ferreira, 2014). Segundo Kemp (1995) o professor-investigador, após

a escolha e identificação da problemática, deve começar por recolher toda a informação disponível sobre a população alvo e sobre o meio onde a problemática está instalada. Para o efeito, o docente pode recorrer à observação, à recolha de dados ou outros meios que ache necessários para ter um conhecimento sobre a realidade de um certo meio, sobre os sujeitos que nele interagem e sobre alguma problemática que esteja nele instalada. Após essa fase deve estudar e decidir qual a melhor forma de atuar e, quais as ferramentas necessários com vista resolver a problemática e conseqüentemente, a melhorar a prática docente. Para Day (2001), esta forma de pensar nos objetivos e nos processos de ensino-aprendizagem, através da IA, pode incluir uma reflexão crítica entre a cultura da escola e o desenvolvimento profissional. Deste modo, esta estratégia pode auxiliar na construção de um meio para melhorar a prática mas também, um meio para criar um novo plano de ação que inclua uma consideração crítica do papel desempenhado pela escola ao adicionar ou moderar essa mesma ação.

Esta metodologia, é também conhecida como a “metodologia do professor como investigador”, uma vez que valoriza a prática, neste caso, à prática reflexiva, onde o professor tem a capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar o seu ato educativo (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2010).

De acordo com Palheiros (1999), nenhum estudo em EM é puramente quantitativo ou qualitativo uma vez que em educação estas podem ser complementares uma à outra. O procedimento vai depender então, dos dados a analisar e dos objetivos do professor.

Nesse sentido, resolvi adotar a investigação em EM assente na ação, durante a PES uma vez que, o mesmo, apresentou vantagens para a concretização de uma investigação sobre o meu trabalho. Trabalho e ação letiva que se pretende contínuo, prático e reflexivo tendo, possibilidade de ser reajustado a qualquer momento o que, no ponto de vista de Estrela (*et al.*, 2001) e Coutinho (2011) proporciona uma melhor qualidade e adequação das práticas de ensino-aprendizagem.

## 2.4. Plano de ação

O plano de ação da PES ocorreu entre os meses novembro e junho do ano letivo, 2016/2017, sendo aplicado numa escola do 2.º CEB e organizado em duas fases: cooperação e intervenção.

Ao longo das semanas foram desenvolvidas as planificações diárias, em função dos objetivos propostos quer no Projeto Musical Educativo, quer decorrente da articulação e indicações refletidas em sede de Unidade Curricular correspondente. Sempre que se entendeu necessário aconteceram as reformulações ao longo das aulas, devido à permanente avaliação e reflexão sobre a prática.

Legenda da Tabela 1:

Aulas de observação/cooperação no 5.º ano.
Aulas de observação/cooperação no 6.º ano.
Aulas de responsabilização no 5.º ano.
Aulas de responsabilização no 6.º ano.

Tabela 1: Calendário do plano de ação

Ano Letivo 2016/2017

	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro	Janeiro	Fevereiro	Março	Abril	Mai	Junho
2 <sup>a</sup>									F	
3 <sup>a</sup>			F						2	
4 <sup>a</sup>			2			1	1		3	
5 <sup>a</sup>	1		3	F		2	2		4	1
6 <sup>a</sup>	2		4	2		3	3		5	2
Sábado	3	1	5	3		4	4	1	6	3
Domingo	4	2	6	4	F	5	5	2	7	4
2 <sup>a</sup>	5	3	7	5	2	6	6	3	8	5
3 <sup>a</sup>	6	4	8	6	3	7	7	4	9	6
4 <sup>a</sup>	7	F	9	7	4	8	8	5	10	7
5 <sup>a</sup>	8	6	10	F	5	9	9	6	11	8
6 <sup>a</sup>	9	7	11	9	6	10	10	7	12	9
Sábado	10	8	12	10	7	11	11	8	13	F
Domingo	11	9	13	11	8	12	12	9	14	11
2 <sup>a</sup>	12	10	14	12	9	13	13	10	15	12
3 <sup>a</sup>	13	11	15	13	10	14	14	11	16	13
4 <sup>a</sup>	14	12	16	14	11	15	15	12	17	14
5 <sup>a</sup>	15	13	17	15	12	16	16	13	18	15
6 <sup>a</sup>	16	14	18	16	13	17	17	F	19	16
Sábado	17	15	19	17	14	18	18	15	20	17
Domingo	18	16	20	18	15	19	19	P	21	18
2 <sup>a</sup>	19	17	21	19	16	20	20	17	22	19
3 <sup>a</sup>	20	18	22	20	17	21	21	18	23	20
4 <sup>a</sup>	21	19	23	21	18	22	22	19	24	21
5 <sup>a</sup>	22	20	24	22	19	23	23	20	25	22
6 <sup>a</sup>	23	21	25	23	20	24	24	21	26	23
Sábado	24	22	26	24	21	25	25	22	27	24
Domingo	25	23	27	N	22	26	26	23	28	25
2 <sup>a</sup>	26	24	28	26	23	27	27	24	29	26
3 <sup>a</sup>	27	25	29	27	24	C	28	F	30	27
4 <sup>a</sup>	28	26	30	28	25		29	26	31	28
5 <sup>a</sup>	29	27		29	26		30	27		29
6 <sup>a</sup>	30	28		30	27		31	28		30
Sábado		29		31	28			29		
Domingo		30			29			30		
2 <sup>a</sup>		31			30					
3 <sup>a</sup>					31					

## 2.5. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Em qualquer investigação, independentemente da metodologia seguida, é necessário definir as formas como será realizada a recolha de dados. Para o professor, na procura de um tema de investigação, é importante a recolha de informação da sua própria intervenção pedagógica, com o intuito de poder observar, os efeitos da sua prática letiva (Latorre, 2003, citado por Coutinho, 2009).

Durante a presente IA, as técnicas utilizadas foram as notas de campo, as opiniões dos alunos e os registos fotográfico e vídeo. Recorri ainda à pesquisa bibliográfica, webgrafia e outras fontes documentais.

Para Sari Biklen & Robert Bogdan (1991) citados por Sousa (2005) :

- 1 - A fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador (com o seu pensar e a sua objetividade) o instrumento principal;
- 2 - Interessa mais a descrição e a compreensão dos fenómenos do que a sua natureza;
- 3 - O significado e o sentido é mais relevante do que os resultados em si (pág. 31).

### 2.5.1. Notas de campo

As notas de campo apresentam-se como uma técnica utilizada na investigação qualitativa e pode aplicar-se, sobretudo, nos casos em que o professor pretende perceber as suas práticas pedagógicas em contexto de sala de aula. As mesmas caracterizam-se por possuírem uma flexibilidade na forma de escrita e de anotar algumas observações, ideias ou sugestões que possam surgir sobre a prática (Coutinho, *et al.*, 2009). Por esta razão, as notas de campo apresentam-se enquanto um dos instrumentos presentes no decurso desta investigação por mim realizada e que me auxiliaram na reflexão das práticas.

Esta técnica foi aplicada em cada aula lecionada, sempre que pertinente, anotando-se um conjunto de observações relacionadas com estados de espírito, ideias, impressões, como também comentários e solicitações feitos pelos alunos no decurso das atividades.

### 2.5.2. Registos fotográfico e vídeo

As fotografias e os vídeos são ferramentas de recolha de informação. O investigador pode fotografar e filmar o que lhe parecer importante para desenvolver a sua investigação uma vez que a partir destes documentos não escritos se pode extrair elementos para análise (Biklen & Bogdan, 1999).

Na perspetiva de Luc Albarello (*et al.*, 1997), o registo fotográfico permite “completar a observação humana no espaço e no tempo” facilitando igualmente “uma interpretação menos imediatamente subjetiva: com efeito, (...) é possível regressar aos factos, compará-los, permitir que sejam vistos por outras pessoas, trocar opiniões (p. 20)<sup>10</sup>”. A fotografia capta o momento real e portanto apresenta-se como um documento importante para a investigação.

Ao longo da PES realizei vários registos fotográficos e de vídeo. Fotografei as áreas da sala, o material disponível, algumas atividades realizadas na sala de aula e no Clube de Música e ainda fotografei e filmei<sup>11</sup> alguns momentos das aulas que achei oportunos para posterior análise.

Estes registos ajudaram-me a compreender e a refletir sobre todo o processo desenvolvido, bem como observar momentos que de outra forma não retinha na memória.

### 2.5.3. Narrativa dos alunos

Para o levantamento de informações sobre a prática durante a PES, procedi à recolha de opiniões dos alunos do 5.º e 6.º anos, através de narrativas escritas, a que se designou de “carta a um familiar ou a um amigo”<sup>12</sup>. Nesse documento escrito os alunos revelavam as experiências que viveram durante as aulas de EM e descreveram, de forma livre, o seu ponto de vista sobre a minha prestação enquanto professora estagiária. Puderam ainda construir a narrativa das experiências musicais que mais gostaram e as que menos gostaram no decorrer da minha prática interventiva. A figura seguinte (Figura 3: Carta escrita por um aluno do 5.º ano) é um exemplo desse género de registo:

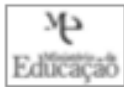
---

<sup>10</sup> Esta citação foi transcrita a partir de um livro editado e publicado anteriormente ao novo acordo ortográfico e por isso, foi respeitado o antigo acordo ortográfico.

<sup>11</sup> Para obter os registos fotográfico e vídeo foi feito um pedido de autorização de recolha de imagens aos encarregados de educação (Ver apêndice 1).

<sup>12</sup> Ver apêndice 2.

Figura 3 : Carta escrita por um aluno do 5.º ano.



ESCOLA E.B. PAULO QUINTELA  
DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES

Idade: 10

Sexo: F / (M)

Data: 3/04/2017

Escreve uma carta a um familiar ou a um(a) amigo(a) e conta-lhe as experiências que viveste durante as aulas de Educação Musical durante o 2º Período incluindo as que mais gostaste e as que menos gostaste. Se quiseres podes dizer ao teu familiar ou amigo(a) algo que achas que pode ser melhorado para que as aulas de Educação Musical sejam melhores no futuro. Não te esqueças de lhe falar sobre a tua professora estagiária e de lhe contar a tua opinião sobre o seu desempenho durante as aulas.

Oli, pai excelente - te escrevo para te contar as experiências que  
vivi durante as aulas de música durante o segundo período. Quero  
dizer-te que gostei muito das músicas que a professora nos  
toca e elas foram muito divertidas e interessantes, se tivesse muito  
algo de novo a tocar alguns instrumentos e algumas músicas  
para melhorar a minha forma de tocar.  
Eu tenho mais que um professor, tinha sempre mais, um  
maior acompanhamento na dificuldade em tocar um instrumento.  
No final de algumas aulas os professores falam algumas músicas  
para nos ensinar a tradição musical da época.  
Tive oportunidade de aprender um instrumento que eu mesmo  
gostava que se chama.  
Fizemos também várias músicas no qual eu sou a parte  
que eu mesmo gosto mas que também sei que é importante  
para a parte de trabalhar, gostava que o professor fizesse algumas  
apresentações junto dos meus colegas para mostrar a queque  
aprendemos.  
Gostaria também dizer-te que a professora estagiária que  
nos acompanha este período é muito simpática, divertida e  
que gosto muito da forma como ela nos  
ajuda a aprender e a tocar que sou um estudante de.  
Eu hoje é tudo e espero que venha mais vezes para me  
veres tocar meus dois instrumentos que aprendi.  
Espero que regresses rápido, um beijinho de pai.

## **2.6. Análise de dados**

De acordo com o ponto de vista de Kemp (1995), durante a análise dos dados recolhidos, o investigador deve observar e determinar o significado de cada caso concreto, recolher e interpretar a informação proveniente da fonte. Esta pode compreender diferentes tipos de dados mas, qualquer que seja a sua forma, devem estar de acordo com os significados atribuídos aos acontecimentos em um determinado contexto.

Depois da recolha de dados, através das técnicas anteriormente descritas, existe o tratamento e análise detalhada dos mesmos para se conseguir obter conclusões e concretizar os objetivos traçados inicialmente. Nesta fase foi feita a análise e discussão dos dados, e também um paralelismo dos mesmos com as experiências de ensino-aprendizagem nos 5.º e 6.º anos da PES.

Os dados foram analisados ao longo de todo o processo, de modo a proceder aos ajustes necessários, nomeadamente na preparação das aulas. Relativamente às notas de campo e às observações, foi sempre realizada uma leitura e releitura de ambas, de maneira a procurar perceber os factos ocorridos, tal como eles foram vivenciados no momento.

### *2.6.1. Autoavaliação da prática docente*

Como vem sendo referido ao longo deste documento, o professor, de acordo com a sua formação científica e pedagógica, nas suas várias vertentes, deve ter consciência da sua preparação e ser capaz de avaliar a sua função de docente, de formador e de orientador. Esta postura leva ao confronto com a necessidade de o docente ter o dever de estar preparado para responder aos desafios do seu desenvolvimento profissional, para participar ativamente na sociedade e para criar e adaptar situações de aprendizagem na sala de aula que auxiliem os alunos a serem autónomos ao longo da vida.

De acordo com Day (2001) é possível encontrar um consenso sobre a necessidade da avaliação do desempenho profissional pois é precisamente através dessa avaliação, nomeadamente pela auto-avaliação, que o docente toma consciência efetiva das suas práticas tendo sempre como objetivo a melhoria das mesmas. Assim, a autoavaliação contém vários benefícios. Como afirmam Maria Busto & Olga Maia (2009), “a vantagem inegável desta vertente da educação é a

autodescoberta que potencia, ao exigir do avaliado uma reflexão sobre o seu desempenho baseada em dados objetivos” (p. 55). Deste modo, a autoavaliação pode ser considerada um processo de autorregulação, dado ser um processo relacionado ao próprio indivíduo. Ao indicar-mos esta como uma mais-valia no sistema de avaliação de desempenho do professor, coloca-se o enfoque sob a autorreflexão e sob a análise da prática, com vista à melhoria e aperfeiçoamento. Constata-se, de igual modo, o compromisso do docente na sua prática, a importância das transformações individuais na mudança da organização, a sua capacidade de reflexão no incremento do crescimento pessoal e profissional e, salientando a opinião dos autores a importância da existência de professores empenhados na investigação, “com vista não só a uma melhor compreensão de si próprios enquanto professores, mas também tendo em vista a melhoria do ensino” (p. 47).

Para Bélair (1999) citado por Maria Alves & Eusébio Machado (2008), a autoavaliação proporciona ao professor uma forma de se autoanalisar e de “mergulhar nas suas próprias dificuldades, com o risco de, entre outros, alterar a imagem que tem de si próprio e assim, a necessidade de reconstruí-la a partir do zero, ou sob outros ângulos” (p. 76).

Em concordância com Francisco Alcaraz (2007), a autoavaliação da prática docente é indispensável pois esta deve ser vista “como garantia da qualidade da função educativa; como elemento decisivo no processo de revisão interna da escola; como incentivo profissional dos docentes” (p. 26) e “como estratégia de legitimação do próprio sistema educativo” (p. 26).

No meu ponto de vista é importante que os professores continuem a refletir e reconstruir com e sobre as suas práticas de ensino. Como declara Ariana Cosme (2009), “(...) a reflexão dos professores constitui, hoje, uma condição necessária à afirmação da profissionalidade docente em função da qual se torna possível a afirmação de projetos sujeitos a uma racionalidade pedagógica democrática” (p. 105). Em suma, a reflexão é uma tarefa imprescindível, que conduz à identificação de problemas significativos da prática educativa para a investigação quer de um aluno, quer do grupo.

Nesta sequência, a autora Maria Clímaco (2005) refere que:

(...) o envolvimento dos actores no processo de discussão e construção de sistemas de informação de escola em que a auto-avaliação se vai alicerçar é fundamental para fazer da auto-avaliação uma estratégia de melhoria, e que esta será tanto mais conseguida quanto os actores se apropriarem dos processos e se identificarem com os objectivos e prioridades de melhoria (Clímaco, 2005, p. 194).<sup>13</sup>

O professor deve pois, ter uma postura de constante partilha e atenção à progressão dos alunos a diferentes níveis. Na opinião de Formosinho (*et al.*, 2015), “(...) saber aprender e aprender a aprender significa que o profissional deve saber tirar lições da ação, isto é, aprender com a experiência” (p. 29). Assim, o professor deve procurar fazer da sua prática profissional uma oportunidade de criação do saber em constante encadeamento.

Deste modo a formulação da minha autoavaliação foi realizada através da reflexão sobre as minhas práticas, das minhas notas de campo, dos depoimentos dos alunos, da prestação dos alunos em resposta às atividades propostas por mim e também dos testes sumativos. A análise das notas de campo e dos depoimentos dos alunos apresentaram-se também enquanto forma de observar as aulas para as melhorar ou reajustar a prática letiva. Creio pois que as ferramentas utilizadas pelo docente devem ter sempre em conta o estado inicial do desenvolvimento dos alunos, a sua origem sociocultural, as expectativas que foi formulando em relação aos alunos e em relação ao que a escola exige, bem como a relação professor-aluno e a própria capacidade profissional do professor.

---

<sup>13</sup> Esta citação foi transcrita a partir de um livro editado e publicado anteriormente ao novo acordo ortográfico e foi respeitado o antigo acordo ortográfico.

## **Capítulo III – Organização da Prática de Ensino Supervisionada e caracterização do contexto**

### **3.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada**

A PES foi realizada no 2.º CEB, organizada em 3 domínios: observação/cooperação e intervenção<sup>14</sup>.

No 5.º ano do 2.º CEB, a PES teve início no dia 21 de novembro de 2016 e terminou a 03 de abril de 2017 tendo sido cumpridas, no total, 13 aulas: 3 de observação/cooperação e 10 aulas de intervenção com duração de 90 minutos. No 6.º ano do 2.º CEB, a PES teve início no dia 23 de novembro de 2016 e terminou no dia 14 de junho de 2017 tendo sido cumpridas, no total, 17 aulas de observação/cooperação e 8 aulas de intervenção de 90 minutos.

---

<sup>14</sup> Responsabilização pela docência.

### 3.2. Contextualização do meio escolar do 2.º CEB

A EBPQ situa-se na cidade de Bragança, na Avenida Humberto Delgado, anexo ao Centro Escolar da Sé (Figura 4: Localização da EBPQ.).

#### 3.2.1. Caracterização da escola

Figura 4: Localização da EBPQ.<sup>15</sup>



<sup>15</sup> Imagem extraída do site Google Maps (<https://www.google.pt/maps>) no dia 29/09/2017 e adaptada pela autora de forma a obter uma melhor compreensão da mesma.

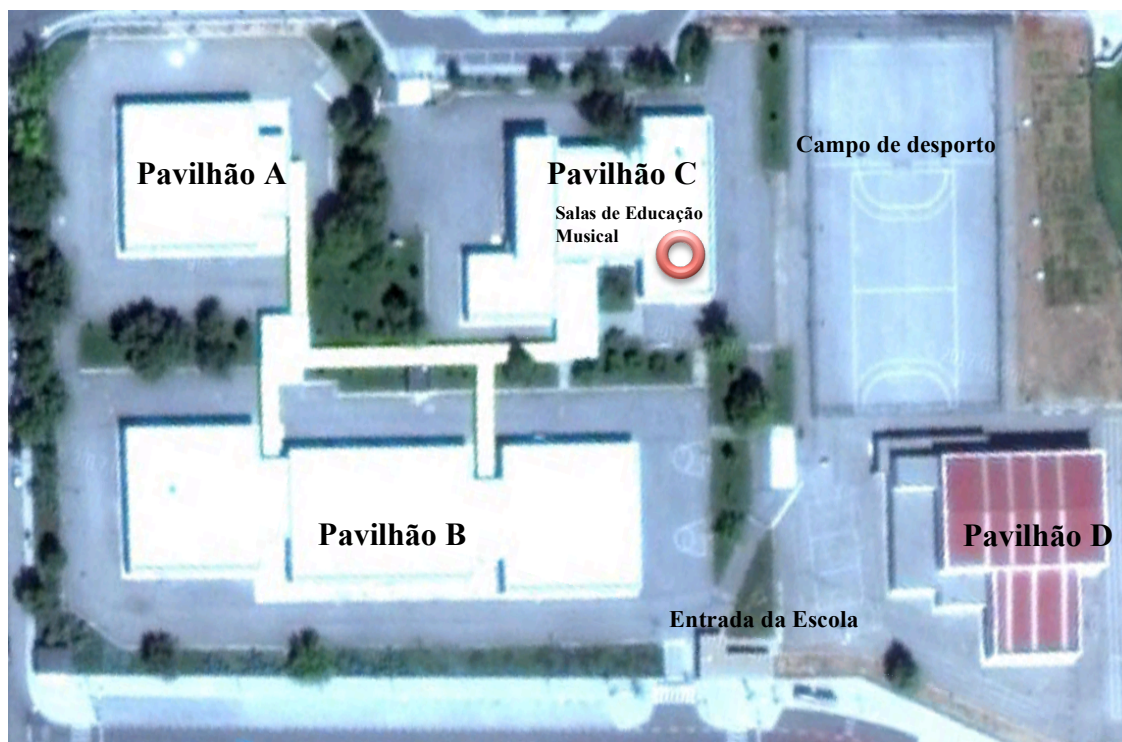
Figura 5: Fachada da EBPQ.



A EBPQ (Figura 5: Fachada da EBPQ) é um estabelecimento de ensino público, reservado ao 2.º CEB.

Situa-se no concelho de Bragança e iniciou a sua atividade no ano letivo de 1983/84 como Escola Preparatória, oferecendo apenas os 5.º e 6.º anos de escolaridade. No ano letivo 1991/1992, a sua atividade foi alargada ao 7.º ano e, no dia 1 de setembro de 1997, adotou a designação de E.B. 2,3, estendendo a sua oferta letiva ao 9.º ano. Em março de 2003, foi criado o Agrupamento de Escolas Paulo Quintela e no ano letivo 2007/2008 estendeu a sua oferta letiva ao 1.º Ciclo, englobando 26 escolas do 1.º Ciclo e 3 Jardins de Infância, com uma organização administrativa e pedagógica comuns. No ano letivo de 2012/2013 esta escola juntou-se ao Agrupamento de Escolas Emídio Garcia e atualmente tem uma oferta letiva para apenas os 5.º e 6.º anos de escolaridade.

Figura 6: Organização do Espaço Escolar da EBPQ.<sup>16</sup>



A escola divide-se em quatro pavilhões (Figura 6: Organização do Espaço Escolar da EBPQ): o pavilhão A destinado à Educação Visual e Tecnológica e Ciências da Natureza; no pavilhão B funcionam a biblioteca, o auditório (com 100 lugares), a sala de reuniões, a sala dos professores e salas de aula; o pavilhão C/Polivalente alberga os serviços administrativos, refeitório, bar e salas de EM (Figura 7: Sala destinada à EM (Sala EM 1)), o pavilhão D onde funciona o ginásio, salas para a prática de dança e de Educação Física e por último o campo desportivo que se encontra no exterior dos edifícios.

---

<sup>16</sup> Imagem extraída do Google Maps (<https://www.google.pt/maps>) no dia 29/09/2017 e adaptada pela autora de forma a obter uma melhor compreensão da mesma.

Figura 7: Sala destinada à EM (Sala EM 1).



Estes espaços desportivos funcionam para a prática de basquetebol, de futebol, pista de atletismo e áreas de lazer e de recreio.

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

### *3.2.2. Caracterização da sala de aula de Educação Musical*

Na escola alvo desta descrição existem duas salas destinadas ao ensino da EM (Figura 8: Sala destinada às aulas de EM: sala EM 1) com recursos materiais multimédia tais como: computador com acesso à internet; projetor e quadro interativo; instrumentos musicais Orff; teclado eletrónico e guitarras que estão à disposição dos alunos e dos professores durante as aulas de EM e do Clube de Música. Estes últimos estão guardados na sala/armazém próprio para o efeito (Figura 9: Sala destina à arrumação dos instrumentos musicais), sendo que o acesso é feito a partir do interior das duas salas de EM.

Figura 8: Sala destinada às aulas de EM: sala EM 1.



Figura 9: Sala destinada à arrumação dos instrumentos musicais.



Durante o período em que decorreu a minha PES permaneci na sala EM1 que apresenta boas condições de trabalho. É ampla e foi possível ajustar rapidamente a organização das mesas e demais equipamentos de modo a proporcionar uma melhor prática letiva e funcionalidade das atividades. Considero, no entanto que, mesmo havendo facilidade de reajuste, as salas disponibilizadas para a disciplina de EM, na minha opinião, deviam ter outra disposição para que o ensino da EM fosse mais adequado. No entanto, para colmatar esta necessidade de criar outras alternativas recorri a algumas práticas de ensino e também às TIC para melhorar a minha prática, já que a escola não possibilita a instalação de alguns programas no computador e nem a utilização do projetor em computadores pessoais (Figura 10: Equipamentos disponíveis na sala EM1).

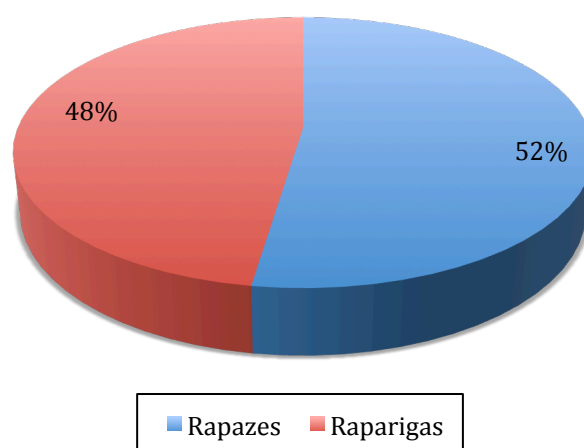
Figura 10: Equipamentos disponíveis na Sala EM 1.



### 3.2.3. Caracterização das turmas

A turma do 5.º ano, com a qual trabalhei e como referi anteriormente, é formada por 21 alunos: dos quais 11 são rapazes e 10 são raparigas, sendo que a sua média de idades está compreendida entre os 10 e 11 anos (Gráfico 1: Distribuição dos alunos do 5.º ano por género).

Gráfico 1: Distribuição dos alunos do 5.º ano por género.



No que concerne ao comportamento na sala de aulas, os alunos são muito comunicativos entre si, distraem-se com facilidade e apresentam alguma resistência à disciplina de EM. Apenas um aluno teve contato com o ensino da música formal e extra escola. Poucos demonstravam interesse nas atividades de sala de aula, na aprendizagem e principalmente na disciplina de EM. As informações agora veiculadas advém quer do período de observação, quer as que foram fornecidas pelo docente da disciplina e diretor de turma. Pude ainda recolher mais dados sobre os alunos através das notas de campo que de seguida transcrevo:

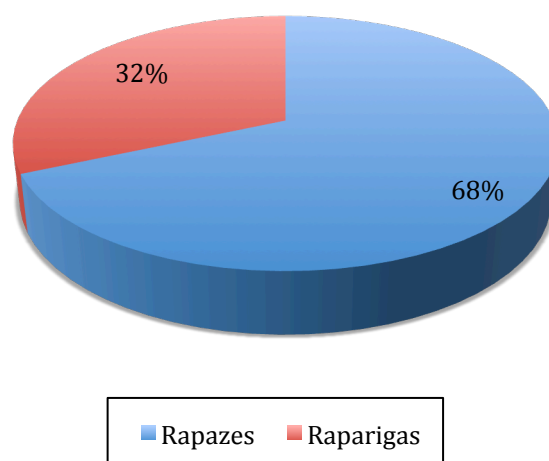
➤ Nota de campo - Turma de 5.º ano:

*Os alunos dizem não ouvir e não gostar de música ( 9 de janeiro de 2017).*

*Resposta da maioria dos alunos quando propus tocar uma peça simples em flauta de biesel: “Não quero e não gosto de tocar nisso”( 16 de janeiro de 2017).*

**A turma de 6.º ano** é constituída por 19 alunos sendo, 13 rapazes e 6 raparigas com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos (Gráfico. 2: Distribuição dos alunos do 6.º ano por género).

Gráfico 2: Distribuição dos alunos do 6.º ano por género.



A maioria dos alunos, durante o período de observação, mostrou interesse em adquirir conhecimentos sobre a disciplina de EM, quer práticos, quer teóricos. Durante as atividades de sala de aula, os alunos apresentam-se bastante participativos nas atividades propostas, nomeadamente na utilização de instrumental Orff.

## **CAPÍTULO IV – DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA PRÁTICA PROFISSIONAL**

### **4.1. Intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico**

#### *4.1.1. Experiências de ensino-aprendizagem*

No 2.º CEB, as experiências de ensino-aprendizagem foram delineadas em conformidade com as orientações dos professores (supervisor e cooperante).

Neste subcapítulo é feita referência às atividades que foram realizadas ao longo da PES e têm na sua base, estratégias ligadas ao movimento/dança, à interpretação e acompanhamento instrumental de canções, a jogos musicais, à percussão (corporal e instrumental) e à improvisação rítmica com recurso às TIC.

Todo o trabalho desenvolvido foi acompanhado pela professora orientadora e pelo professor cooperante, sendo esta prática fulcral para mim dada as dificuldades sentidas numa fase inicial, quer na realização das planificações, na escolha de atividades para os alunos, quer também na forma como ministrar as aulas.

O período de observação permitiu uma visão realista sobre as turmas, permitiu perceber a forma de estar dos alunos em sala de aula, o seu ritmo na realização das tarefas, as suas dificuldades, o seu comportamento, a forma de atuação do professor cooperante e o contexto escolar.

Compreendi entretanto que o período de observação é importante para a compreensão do todo. No entanto, só quando se assume a lecionação é que, ao longo do tempo, realmente nos apercebemos qual a melhor forma de gerir as atividades. À medida do processo e da experiência que ia construindo também a minha forma de atuação foi sendo diferente.

No início de cada aula era feito um pequeno aquecimento corporal através da improvisação/execução de frases rítmicas, explorando ritmos com sons corporais. Para facilitar a compreensão do ritmo dentro do “tempo” e em conformidade com o professor cooperante, decidiu-se utilizar as sílabas: “cro-co-di-lo”, “ga-to” e “cão” para representar as células rítmicas de tempo simples que eram trabalhadas nas aulas: 4 semicolcheias; 2 colcheias e 1 semínima respetivamente.



Após este processo compreendi a necessidade de fazer alterações, uma vez que a aula não teve os resultados esperados. Desta forma e, em conformidade com a professora cooperante, apercebi-me que o género de práticas expostas teria que ser reestruturada dado que as mesmas se apresentavam diferentes às práticas do professor titular. Foi portanto necessário reajustar a minha estratégia para as aulas seguintes. Assim, a partir daquele momento passei a recorrer à utilização de canções escolhidas pelos alunos como por exemplo: “Funky Style”<sup>18</sup>, “Get Lucky” dos Daft Punk<sup>19</sup>, “Não faço questão” dos D.A.M.A<sup>20</sup>, “Don’t you worry child”<sup>21</sup> dos Swedish House Mafia ou “Uptown Funk” do Bruno Mars.<sup>22</sup> Essas melodias foram sendo trabalhadas através de prática Instrumental Orff, percussões corporais e da utilização da voz.

Face à alteração das estratégias da minha prática, percebi que os alunos continuavam a demonstrar comportamentos de desinteresse nas aulas. Assim, optei por utilizar jogos didático-pedagógicos como forma de envolver os alunos, quer no processo de aprendizagem das estratégias por mim aplicadas, quer em relação aos conteúdos de EM, quer em relação à motivação do gosto musical.

A partir deste momento esta forma de atuar transformou-se no meu principal objetivo durante a minha PES.

Numa fase inicial da minha prática letiva, para além da dificuldade em motivar os alunos e em gerir tudo o que se passava dentro da sala de aula, tive ainda dificuldade em organizar os conteúdos programados. As maiores preocupações por mim sentidas ao longo do meu período de PES, foram a escolha e a organização de conteúdos a lecionar e ainda encontrar a melhor forma para os expor nas aulas de maneira a manter o interesse dos alunos e criar um ambiente promotor da aprendizagem.

Creio que este estado inicial se foi desvanecendo ao longo da PES e da experiência que foi sendo construída gradualmente.

---

<sup>18</sup> Ver anexo 1.

<sup>19</sup> Ver anexo 2.

<sup>20</sup> Ver anexo 3.

<sup>21</sup> Ver anexo 4.

<sup>22</sup> Ver anexo 5.

#### 4.1.2. Os jogos pedagógicos e as meios tecnológicos em Educação Musical

A estratégia de utilizar jogos pedagógicos como meio de envolver os alunos do 5.º ano para a aprendizagem nas aulas de EM tornou-se interessante. Deste modo foi necessário escolher o tipo de jogo e a forma como este ia ser exposto aos alunos. No contexto de ensino atual, discute-se muito sobre a necessidade de constante inovação no ensino e na aprendizagem, e portanto também a questão da inovação ao nível das abordagens didáticas, numa perspectiva de eficácia, em que a utilização das TIC assume um papel central na sala de aula (Canário & Santos, 2002).

Diferentes ações do nosso quotidiano estão cada vez mais assentes nas novas tecnologias e atualmente o computador e os materiais audiovisuais estão presentes em qualquer contexto de ensino-aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Por esta razão optei por utilizar o meu computador e por “mãos à obra” criando jogos interativos-multimédia no programa designado de JClíc, sobre conceitos abordados nas aulas de EM (Figura 12: Aula de EM da turma do 5.º F no âmbito da PES, com utilização do programa informático JClíc).

Figura 12: Aula de EM da turma do 5.º F no âmbito da PES, com utilização do programa informático JClíc.



O JClick é um programa de autor, gratuito, desenvolvido numa plataforma Java, que serve para construir vários tipos de exercícios multimédia, tais como puzzles, associações, exercícios com texto, palavras cruzadas e sopas de letras, podendo integrar som, imagem e vídeo. Constitui-se portanto enquanto uma plataforma de exercícios didáticos para os alunos do CEB e secundário (JClick, 2017).

Este género de programas informáticos, no meu ponto de vista, pode ser uma mais valia para qualquer área do CEB porque, para além de ser atrativo e estimulante para as crianças, pode ser manipulado pelo professor na medida em que é o docente que escolhe o conteúdo que quer explorar com o aluno. No contexto da minha PES, os conteúdos trabalhados durante os jogos foram:

1. identificação das notas musicais em relação à clave de sol;
2. identificação das figuras rítmicas e relação com a sua duração temporal;
3. exercícios melódicos simples;
4. identificação de frases rítmicas simples;
5. utilização do corpo como instrumento musical;
6. coordenação motora;
7. dinâmicas;
8. prática de instrumental Orff.

As figuras (Figura 13: Jogo de associação simples entre figuras rítmicas e os seus valores temporais; Figura 14: Jogo de percussão corporal de frases rítmicas simples; Figura 15: Audição de frases rítmicas e associação às frases escritas em ritmos simples; Figura 16: Identificação das notas musicais em relação à clave de sol; Figura 17: Palavras cruzadas sobre conceitos teóricos de música; Figura 18: Prática instrumental na flauta de biesel; Figura 19: Audição de frases rítmicas e associação às frases escritas em ritmos simples; Figura 20: Percussão corporal com dinâmicas) colocadas de seguida permitem observar algumas das formas como esses jogos foram expostos no decorrer das aulas à turma:

Figura 13: Jogo de associação simples entre figuras rítmicas e os seus valores temporais.

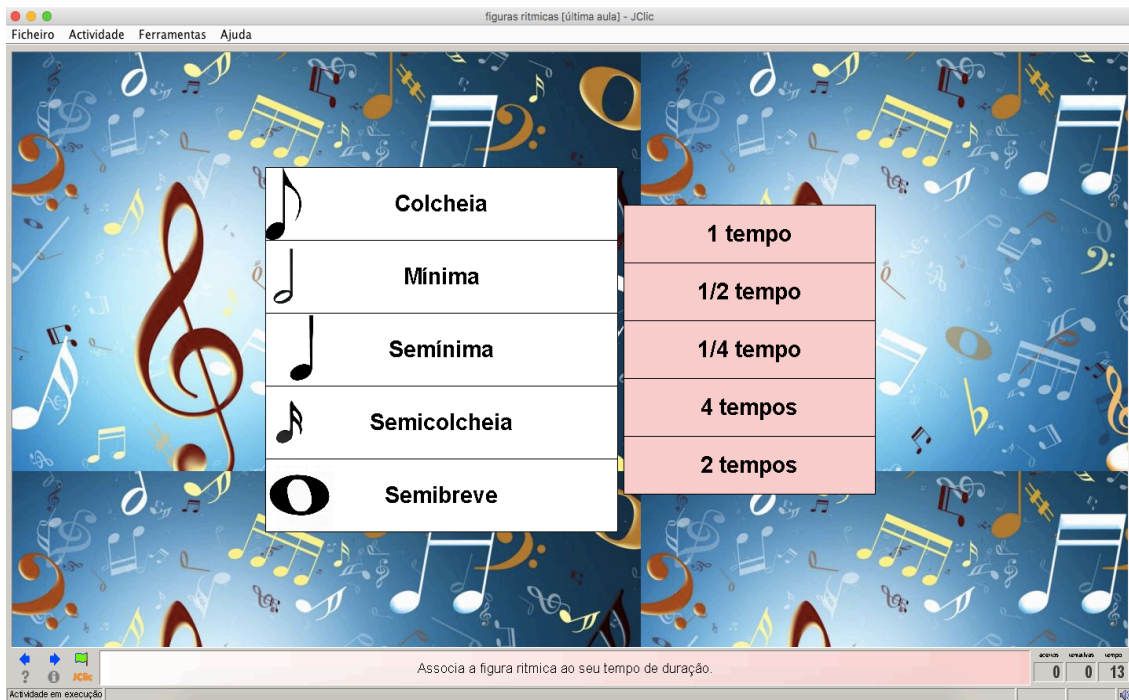


Figura 14: Jogo de percussão corporal de frases rítmicas simples.

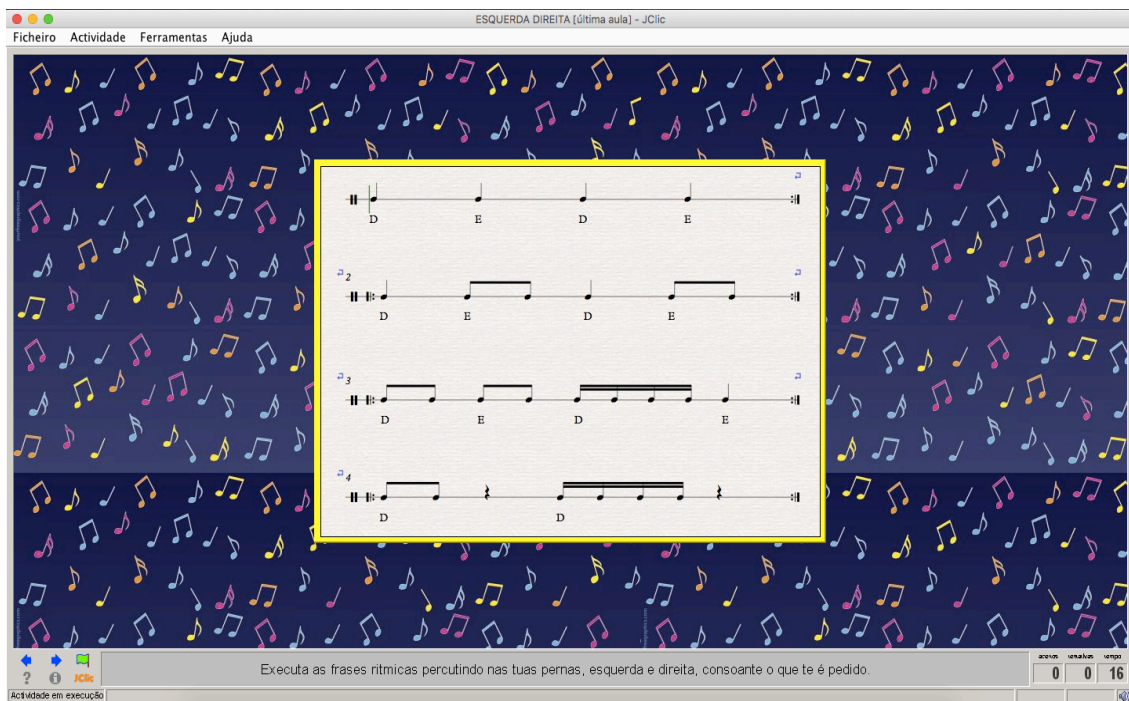


Figura 15: Audição de frases rítmicas e associação às frases escritas em ritmos simples.

Ficheiro Actividade Ferramentas Ajuda

ditado rítmico [última aula] - JClic

1  
2  
3  
4  
5

Associa a frase rítmica que vais ouvir a uma frase rítmica escrita.

0 0 63

Actividade em execução

Figura 16: Identificação das notas musicais em relação à clave de sol.

Ficheiro Actividade Ferramentas Ajuda

nome das notas [última aula] - JClic

Dó grave  
Ré  
Mi  
Fá  
Sol  
Lá  
Si  
Dó agudo

0 0 18

Actividade em execução

Figura 17: Palavras cruzadas sobre conceitos teóricos de música.

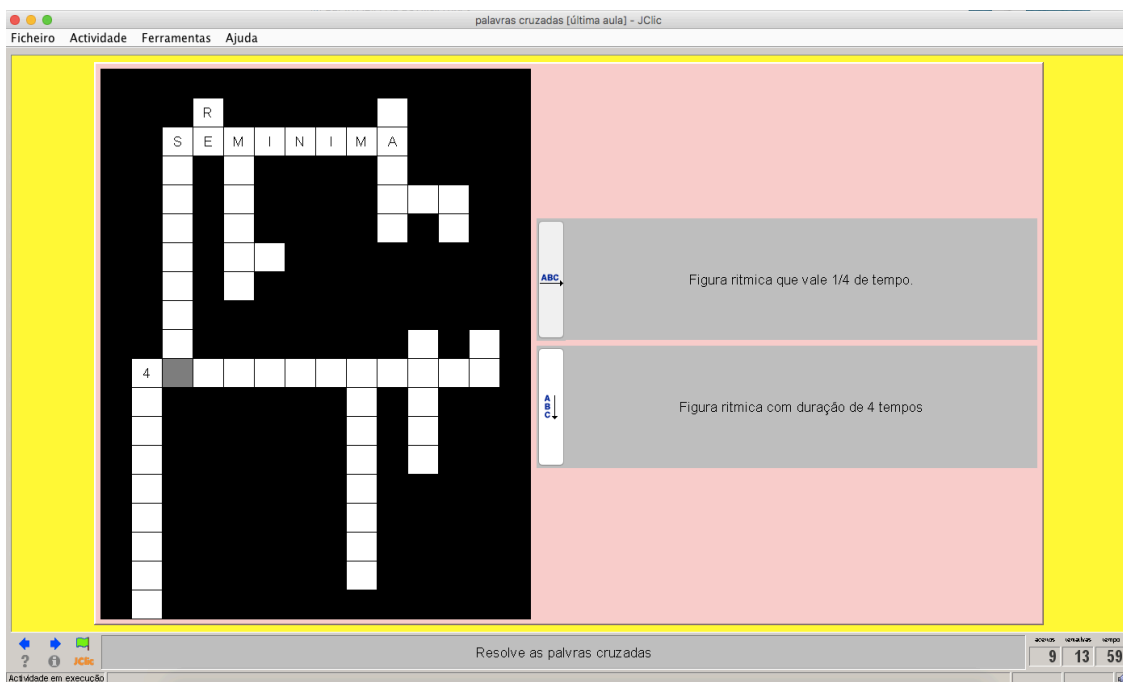


Figura 18: Prática instrumental na flauta de biesel.

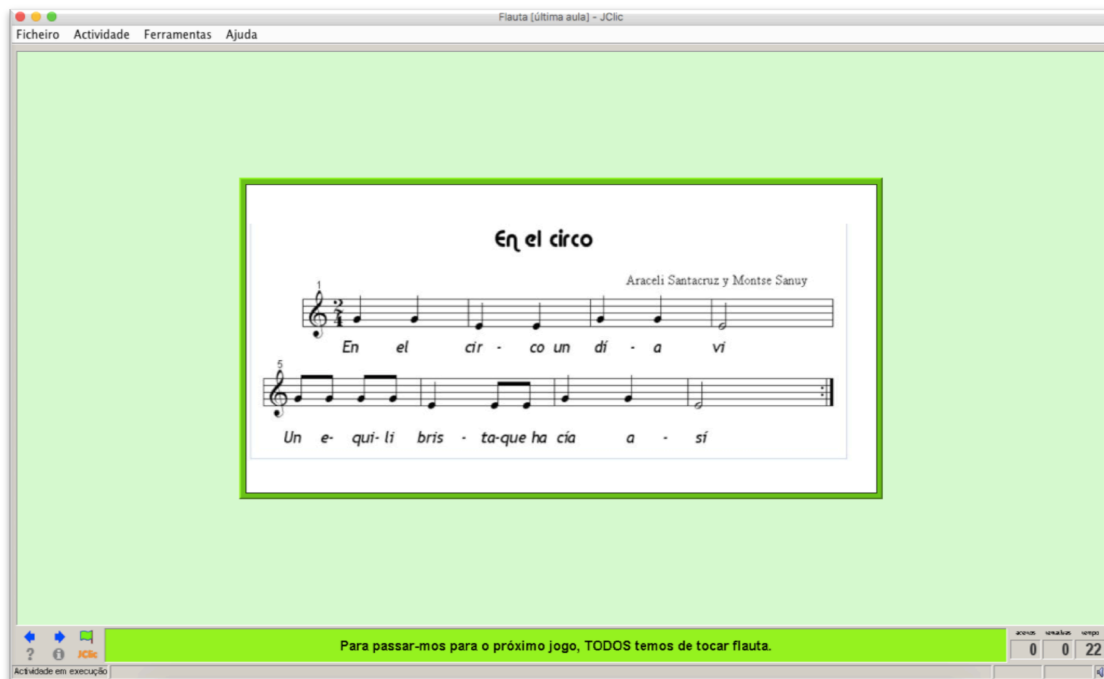
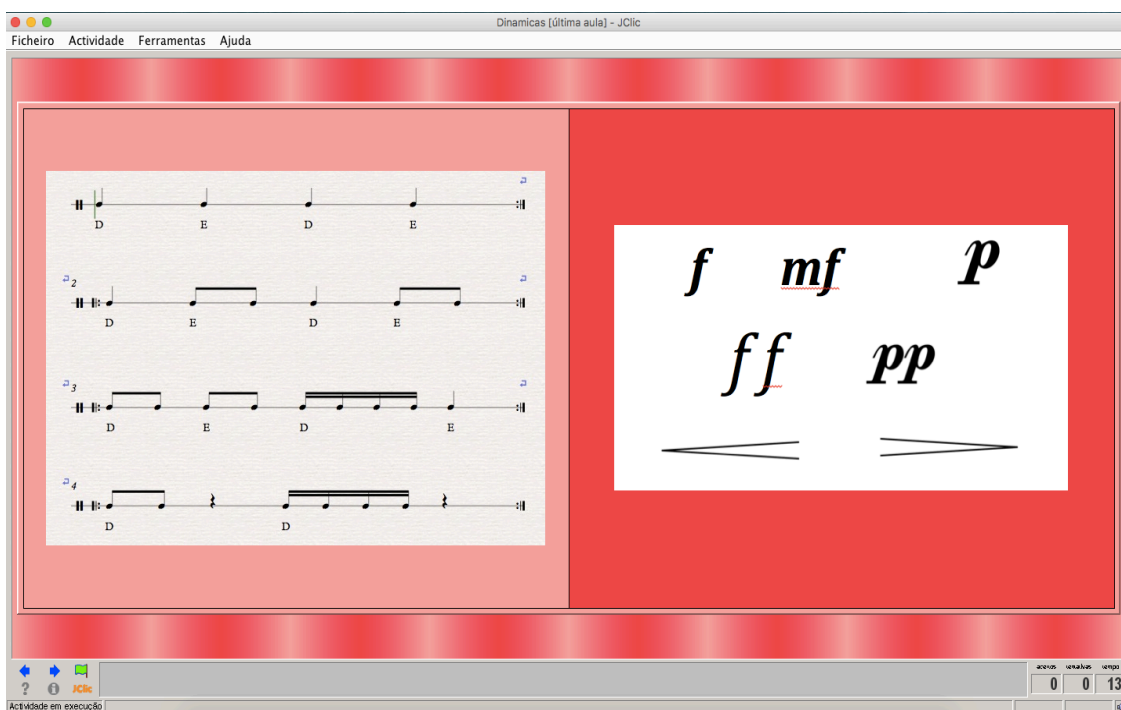


Figura 19: Audição de frases rítmicas e associação às frases escritas em ritmos simples.

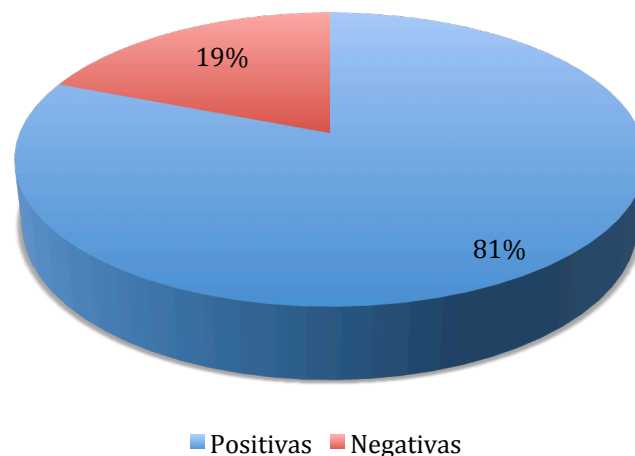


Figura 20: Percussão corporal com dinâmicas.



No final do 2.º período, a pedido do professor cooperante, foi necessário realizar um teste sumativo<sup>23</sup> na **turma de 5.º ano**. Nesse sentido procurei que esse instrumento de avaliação tivesse como objetivo averiguar se os conceitos trabalhados em sala de aula haviam sido aprendidos e compreendidos. As questões do teste baseavam-se na identificação das notas musicais e das figuras rítmicas de forma visual e auditiva tal como foi planeado ao longo das aulas e através dos jogos. O gráfico (Gráfico 3: Resultados do teste sumativo) apresenta os resultados obtidos nesta atividade de âmbito mais teórico:

Gráfico 3: Resultados do teste sumativo.



Após a análise do gráfico (Gráfico 3: Resultados do teste sumativo) constata-se que as práticas apresentadas permitem perceber que os alunos ficaram mais motivados para a disciplina de EM. Da leitura dos dados observam-se resultados bastante positivos por parte dos alunos após a utilização das estratégias. Razão pela qual optei por manter a mesma até ao final da PES, quer no 5.º ano, quer no 6.º ano beneficiando da tecnologia multimédia facultada. Em relação aos meios Audiovisuais, Wuytack & Palheiros (1995) defendem que a “(...) audição musical pode ainda ser ilustrada através da visualização de filmes (...) uma vez que as imagens são facilmente acessíveis às crianças” (p. 51).

---

<sup>23</sup> Ver apêndice 3.

**Durante a prática letiva no 6.º ano**, comecei por utilizar o computador e o vídeo-projetor para expor um vídeo animado sem som. Essa atividade consistiu na musicalização, por parte dos alunos, de um episódio de uma série animada chamada “As coisas lá de casa” realizada por José Miguel Ribeiro (2002). O episódio intitulava-se “A Torrada e a Torradeira”<sup>24</sup> e foi adaptado por Hugo Novo para os instrumentos musicais de sala de aula (RTP, 2017). No sentido de complementar as atividades práticas com as aspetos e conceitos/conteúdos teóricos, foi desenvolvida, neste ciclo de ensino, uma apresentação interativa com o objetivo de dar liberdade aos alunos para explorarem os sons do corpo e do instrumental Orff disponível na sala. Foi portanto proposto à turma a realização de uma exploração dos sons do seu corpo, de forma livre, para sonorizarem uma das cenas da curta metragem.

Numa fase inicial, foi feita a escolha e a distribuição dos instrumentos musicais de sala de aula pelos alunos e, cada aluno desempenhava o seu papel durante a atividade. Em seguida foi trabalhada, com instrumental Orff, a banda sonora principal da curta metragem. Essa trilha era muito simples e os alunos não mostraram dificuldade em executá-la. A certa altura, foi dada aos alunos a oportunidade de explorarem, de forma livre, os sons do seu corpo para sonorizarem uma parte da curta metragem mas, estes sugeriram que essa exploração também fosse tocada em instrumental Orff. Entendi aceitar esta situação dado que acho importante que as opiniões dos alunos sejam integradas de forma a que as suas experiências de ensino-aprendizagem sejam satisfatórias e produtivas do ponto de vista educativo (Figura 21: Ensaio da musicalização da curta metragem “A Torrada e a Torradeira”, turma do 6.º F).

---

<sup>24</sup> Ver Anexo 6.

Figura 21: Ensaio da musicalização da curta metragem “A Torrada e a Torradeira”, turma do 6.º F.



A partir destas atividades pude observar, de forma direta que, por um lado, os alunos se interessavam mais por aprender; e por outro lado, estes tomaram a iniciativa para participar com mais frequência empenhado-se, de forma ativa e persistente no seu trabalho.

➤ Notas de campo - Turma de 6.º ano:

*“No início da aula vários alunos me perguntaram: “Professora, vamos fazer a torrada e a torradeira?” Ao responder afirmativamente eles disseram: FIXE!”  
(24 de maio de 2017)*

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

- Desenvolvimento da sensibilidade auditiva e da capacidade de ouvir música;
- Desenvolvimento do pensamento musical, importante na compreensão e apreciação estética da música;
- Desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical, como a execução e a interpretação;

- Promoção da aquisição de conceitos musicais;
- Desenvolvimento da audição interior e da memória musical;
- Desenvolvimento das emoções e do sentido estético através de comentários sobre as músicas audiadas;
- Estimulação da capacidade crítica, através da audição de musicais de vários estilos e períodos históricos;
- Proporcionar a audição de música “ao vivo” levando a um conhecimento do meio musical envolvente (Wuytack & Palheiros, 1995, p. 11).

É possível dizer, de uma forma generalista, que a maioria das escolas já possui salas com acesso a computadores e que os professores possuem um computador pessoal que pode ser utilizado para o seu trabalho. No entanto, de um modo geral no ensino atual, esses aparelhos são muito utilizados para projetar o mesmo material dos livros em formato Power Point ou Prezi. Entendo que é importante explorar de forma plena quer os equipamentos tecnológicos, quer os programas que são oferecidos. Para tal é necessário que os professores estejam preparados para usufruir de todo o potencial que estas tecnologias têm para oferecer.

Os alunos da escola atual possuem já grandes apetências para utilizar as novas tecnologias que estão sempre a ser atualizadas. Portanto, tal como mencionado, no subcapítulo 1.2., o professor deve estar em constante avaliação e reformulação das suas práticas pedagógicas, também como uma forma de estar mais próximo dos alunos.

Em síntese, creio que deve apostar também na sua formação tecnológica e tentar renovar as suas práticas, levar novidades para a sala de aula de forma a aumentar o interesse do aluno, melhorar o processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno. Cabe ao professor procurar e produzir materiais que estimulem o imaginário do aluno, para que as atividades desempenhadas sejam enriquecedoras, tornando-se cada vez mais complexas de acordo com o desenvolvimento do aluno (Garanderie, 1982; Roldão, 2010; Negrine, 1994; Negrine, 1995).

## 4.2. Clube de Música

A EBPQ oferece aos alunos atividades extra-curriculares. Nessas atividades está inserido o Clube de Música que ocorre nas salas destinadas às aulas de EM e está aberto a todos os alunos que o queiram frequentar.

Durante o período de PES, colaborei com os restantes professores de EM no Clube de Música. Em dezembro trabalhou-se, com os alunos inscritos, várias situações nomeadamente canções de Natal e canções das Janeiras que, posteriormente, foram apresentadas à comunidade escolar durante as festividades do final do 1º período (Figura 22: Participação do Clube de Música nas festividades de Natal da escola, 16 de dezembro de 2016); no Bragança Shopping e ainda na Câmara Municipal de Bragança.

Figura 22: Participação do Clube de Música nas festividades de Natal da escola, 16 de dezembro de 2016.



Durante o 2.º Período escolar, os Clubes de Música, Dança e de Teatro colaboraram entre si e desenvolveram um teatro musical sobre “O mês de fevereiro” (Figura 23: Ensaio da peça “O mês de fevereiro” no Clube de Música, 8 de fevereiro de 2017) que mais tarde foi apresentado no auditório escolar a

algumas turmas da EBPQ e do Centro Escolar da Sé (Figuras 24; 25 e 26: Apresentação da peça “O mês de fevereiro” no auditório escolar, 22 de fevereiro de 2017). A peça de teatro foi uma peça criada pelo professor cooperante que se baseou numa ideia de Susana Ralha. A parte musical da peça passou por adaptar algumas letras das canções pop atuais, que nela se integravam, para o contexto da peça, criando letras originais<sup>25</sup>. A coreografia da parte musical foi criada e ensaiada pela professora do Clube de Dança e a caracterização das personagens para o dia de apresentação foi feita por mim, pelos professores de EM e pela professora do Clube de Teatro.

Figura 23: Ensaio da peça “O mês de fevereiro” no Clube de Música, 8 de fevereiro de 2017.



---

<sup>25</sup> Ver anexo 7.

Figura 24: Apresentação da peça “O mês de fevereiro” no auditório escolar, 22 de fevereiro de 2017.



Figura 25: Apresentação da peça “O mês de fevereiro” no auditório escolar, 22 de fevereiro de 2017.



Figura 26: Apresentação da peça “O mês de fevereiro” no auditório escolar, 22 de fevereiro de 2017.



Ao longo dos meses de março e abril foram ensaiados os cânticos e o acompanhamento em Instrumental Orff para a participação do Clube de Música na missa pascal da escola que se realizou no dia 29 de abril de 2017 na Igreja do Santo Condestável em Bragança.

Posso dizer que esta participação no Clube de Música foi substancialmente enriquecedora para a minha formação dado que pude participar em atividades diferentes das que promovi em contexto sala de aula.

### 4.3. Análise e Discussão de Resultados

Os resultados apresentados na tabela seguinte (Tabela 2: Comparação das notas de campo com as narrativas dos alunos) decorrem das minhas notas de campo e dos excertos selecionados das “cartas dos alunos” (narrativa) precedentemente referidas.

Tabela 2: Comparação das notas de campo com as narrativas dos alunos.

Notas de Campo/ Narrativas dos alunos			
5.º ano		6.º ano	
Notas de campo recolhidas ao longo da minha intervenção.	Narrativas os alunos após a minha intervenção.	Notas de campo recolhidas ao longo da minha intervenção.	Narrativas os alunos após a minha intervenção.
<p>“ <b>Os alunos dizem não ouvir e não gostar de música</b>” ( 9 de janeiro de 2017).</p> <p>“<b>É muito difícil controlar a turma</b>” ( 13 de fevereiro de 2017).</p> <p>“<b>Notei uma grande adesão e interesse nos jogos didáticos por parte dos alunos</b>” (17 de março de 2017).</p>	<p>“ <b>O que eu acho que devia melhorar era não dar tantas aulas de flauta</b>” (11 anos).</p> <p>“(…) <b>Eu adoro a aula de Educação Musical, ainda mais agora que temos tocado instrumentos</b>” (11 anos).</p> <p>“(…) <b>a parte que eu gostei mais foi quando fizemos ritmos com o nosso corpo e cantámos. Divertimo-nos muito</b>” (12 anos).</p> <p>“<b>Tive oportunidade de aprender um instrumento(…) o xilofone</b>” (10 anos).</p>	<p>“<b>Os alunos estão muito ativos e envolvidos no projeto “A Torrada e a Torradeira”</b>” (7 de junho de 2017).</p>	<p>“<b>A atividade foi interessante e divertida</b>” (12 anos).</p> <p>“<b>Foi divertido porque todos os alunos participaram</b>” (12 anos).</p> <p>“<b>Este projeto é lindo porque todos os alunos participaram nesta atividade</b>” (12 anos).</p> <p>“<b>Eu gostei por causa das várias atividades que fizemos ao longo do período como por exemplo “A Torrada e a Torradeira” porque fizemos nós os sons e foi divertido</b>” (12 anos).</p>

	<p><i>“Gostava que fizéssemos mais atividades novas, porque eu adoro”</i> (10 anos).</p> <p><i>“A professora tráz muitas atividades novas para a aula”</i> (10 anos).</p>		<p><i>“Eu gostei da atividade “ A Torrada e a Torradeira” porque emitimos sons com o nosso corpo.”</i> (12 anos).</p>
--	---	--	---

Deve destacar-se que, no global, as narrativas dos alunos são reveladoras de vivências muito positivas e onde demonstram terem gostado de realizar atividades relacionadas à percussão corporal, ao Instrumental Orff e também ao canto. Ainda se verifica que os alunos continuam a não gostar de tocar flauta mas, comparando as “cartas dos alunos” com as minhas notas de campo iniciais é possível obter indicadores de uma evolução crescente no interesse pelas aulas de EM devido à utilização do corpo humano como instrumento musical em contexto de ensino-aprendizagem e dos instrumentos de sala de aula. Apesar de não existir nenhuma referência às TIC e aos jogos pedagógicos nas narrativas dos alunos, acredito que estas ferramentas me ajudaram a criar e melhorar a minha relação com os alunos que, inicialmente, praticamente não existia.

## **Considerações Finais: reflexão sobre as competências profissionais**

Cruzando os dados obtidos da revisão da literatura com a minha experiência na PES constatei que é importante desenvolver nos professores e educadores em geral, e em particular no docente de EM, uma consciência, uma atitude e uma postura de inovação tanto para a renovação do sistema educativo como também da própria profissão de professor, devendo este ter em mente que o principal protagonista no processo ensino-aprendizagem é sempre o aluno.

Neste sentido, a EM pretende criar um espaço na educação onde o aluno possa despertar para o mundo dos sons e exista um envolvimento cada vez mais profundo da parte musical na sua vida. Dalcroze, Willems, Orff e outros pedagogos mencionados ao longo deste relatório defendem que a essência desta disciplina passa por proporcionar aos alunos a vivência da música através da exploração sonora, da expressão e da criação dos sons do próprio corpo tendo como único objetivo: a “criança”.

Explanando a minha visão pessoal, a PES por mim realizada foi uma experiência bastante desafiante e também com momentos difíceis. Devido à minha falta de experiência na docência e ao facto de, inicialmente, não conseguir auscultar os progressos necessários para obter os resultados que pretendia, houve um momento em que não estava a gostar de lecionar e comecei a pensar que a via do ensino não era, de todo, o trabalho que pretendia para o resto da minha vida. Mas por fim percebi que o meu principal objetivo durante a PES, para além de desenvolver a minha forma de estar e de ensinar na sala de aula, seria implementar nos alunos o gosto pela música e por fazê-los experimentar situações diferentes. No caso das turmas com as quais trabalhei, a percussão corporal, os jogos pedagógicos musicais e as novas tecnologias acabaram por se tornar o modo/estratégia para atingir os objetivos que tinha traçados para as turmas e para mim própria. Creio que em todo o processo refleti sobre os princípios da investigação e sobre a ação profissional na educação. A procura de estratégias que contribuam para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos durante a própria ação, foram sendo implementadas com sentido crítico e assentes nas abordagens de pedagogos referenciados anteriormente.

Gostei imenso da experiência que vivi durante a minha participação no Clube de Música, visto que essa atividade extra-curricular da escola me possibilitou não só, entrar em contato com outros alunos para além das turmas que me foram destinadas, mas também, trabalhar com outros professores da área da música e até de outras áreas curriculares da escola que tão bem me acolheram.

Sinceramente, o período dedicado à PES não foi suficiente para perceber se ser professora é a profissão que quero exercer no futuro. Apesar disso, considero que lecionar, poder trabalhar com um profissionais com experiência na área do ensino da EM, estar em contato e trabalhar com crianças da faixa etária do 2.º CEB e ainda observar os comportamentos e evolução dos alunos perante a minha prática foi um desafio e uma experiência extremamente enriquecedora quer a nível de formação académica, quer a nível pessoal.

Creio que a experiência pela qual passei e onde pude implementar os meus próprios planos, no quadro do plano curricular da escola, me levantaram questões às quais espero responder durante o futuro da minha vida profissional que vai agora começar.

## Referências Bibliográficas

- Alcaraz, F. (2007). *Modelo para autoevaluar la práctica docente*. Praxis: Madrid.
- Almeida, F. (2010). *Prática de Ensino Supervisionada em Educação Pré- Escolar*. Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Educação Pré - Escolar. Instituto Politécnico de Bragança
- Altet, M. (1997). *As Pedagogias da Aprendizagem*. Instituto Piaget.
- Altet, M. (2000). *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto Editora.
- Allucci, R.; Jordão, G.; Molina, S. & Terahata, A. (2012). *A Música Na Escola*. São Paulo: Allucci & Associados Comunicações.
- Alves, M. & Machado, E. (2008). *Avaliação com sentido (s): contributos e questionamentos*. Santo Tirso: De Facto.
- Barreira, C. & Rebelo, P. (2008). *Avaliação do desempenho docente, desenvolvimento profissional e sucesso escolar dos alunos: uma conciliação possível?* Comunicação apresentada no VIII Colóquio sobre Questões Curriculares e IV Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares em Florianópolis 2, 3 e 4 de Setembro de 2008.
- Barenboim, D. (2009). *Está Tudo Ligado – O Poder da Música*. (1.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Editorial Bizâncio, Lda.
- Bell, J. (1993). *Como realizar um projeto de investigação: Um guia para a pesquisa em ciências da educação*. (5.<sup>a</sup> Edição). Gradiva Publicações, S.A.
- Bessa, F.; Coutinho, C.; Dias, A.; Ferreira, M.; Sousa, A. & Vieira S. (2009). *Investigação – Acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho.
- Berge, Y. (1988). *Viver o seu corpo – para uma pedagogia do movimento*.

Compendium.

- Biklen, S. & Bogdan, R. (1999). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Busto, M. & Maia, O. (2009). *Sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente*. Matosinhos: E & B Data, Lda.
- Campos, B. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Universidade Aberta.
- Canário, R. & Santos, I. (2002). *Educação, Inovação e Local*. Instituto das Comunidades Educativas.
- Caetano, P.; Castro, M.; Costa, I.; Pinto, P.; Sequeira, S. (2017). Laboratório de música: cantar para aprender. *Revista AdolesCiência*.
- Castro, M. (2003). *Cantar aos bebés – das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés*. Dissertação de Mestrado apresentada na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto.
- Castro, M. (2004). Cantando para adormecer. *Revista Música, Psicologia e Educação: CIPEM*, pp. 89 - 99.
- Castro, M. (2011). Cantar cedo para as crianças, uma forma de aprender. *Revista de Educação Musical*, nº 136, pp. 26 - 32.
- Castro, M. (2012). *Quando Cantar vem do Coração: uma Abordagem Metodológica*. Instituto Politécnico de Bragança.
- Castro, M. (2013) *Vês, nós já cantávamos antes: a fotografia como memória da música*. Trabalho apresentado em Post-in-progress: atas do 2.º Fórum Internacional de Pós-graduação em Estudos de Música e Dança, In Post-in-progress: atas do 2.º Fórum Internacional de Pós-graduação em Estudos de Música e Dança. Universidade de Aveiro.
- Castro, M. (2014) O comportamento de bebés perante a audição de uma canção de

- embalar. *Revista Científica da UEM: Universidade Eduardo Mondlane*, nº 1, pp. 25 - 47.
- Châteu, J. (1987). *O Jogo e a Criança*. (2.<sup>a</sup> Edição). Sammus: São Paulo.
- Ciari, B. (1978). *As novas técnicas didáticas: Técnicas de educação*. Editorial Estampa.
- Clímaco, M. (2005). *Avaliação de sistemas em educação*. Universidade Aberta: Lisboa.
- Costa, F.; Peralta, H. & Viseu, S. (2007). *As TIC na Educação em Portugal*. Porto Editora.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humana: teoria e prática*, pp. 311-319. Coimbra: Livraria Almedina.
- Coutinho, C. & Mota, P. (2009). O Podcast na Educação Musical: relato de uma experiência. Instituto Politécnico de Bragança & *EDUSER: revista de educação*.
- Cosme, A. (2009). *Ser professor: A acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: Livpsic.
- Cunha, J., Carvalho, S. & Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk – História, Filosofia e Principios Pedagógicos*. Aveiro: UA Editora.
- Cunha, J. (2015). Abordagem Orff-Schulwerk em Portugal: Conhecer o passado, preparar o futuro. *Revista APEM*.
- Cruz, C. (2010). Aprender a ler sem partitura. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical, Boletim nº 87*, pp. 15-19. Lisboa: Tipografia Minerva do Comércio.
- Dalcroze, E. (1965). *Le rythme la musique et l'éducation*. Suíça: Edition Faetisch 1558.
- Damião, M. (1996). *De aluno a professor*. Livraria Minerva Editora.

- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores: Os desafios da aprendizagem permanente*. Porto Editora.
- Deliège, I. & Sloboda, J. (1997). *Perception and cognition of Music*, United Kingdom: Psychology Press.
- Erasmie, T. & Lima, L. (1989) *Investigação e Projectos de Desenvolvimento em Educação*. Universidade do Minho: Unidade de Educação de Adultos.
- Estrela, A. & Estrela, M. (2001). *IRA – Investigação, Reflexão, Acção e Formação de Professores: Estudos de caso*. Porto Editora.
- Estrela, M. (1997). *Viver e contruir a profissão docente*. Porto Editora.
- Estrela, M. (2010). *Profissão Docente*. Areal Editores.
- Ferran, P.; Mariet, F. & Porcher, L. (1979). *Na escola do jogo*. Editorial Estampa.
- Ferreira, C. (2007). *A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula*. Porto Editora.
- Figueiredo, I. & Vasconcelos, A. (2007). A Música no ensino básico: por uma prática artística sustentada. *Revista CIPEM*.
- Fonterrada, M. (2008). *De tramas e Fios: um ensaio sobre a música e educação*. São Paulo: Unesp.
- Formosinho, J. (2009). *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Colecção Currículo, Políticas e Práticas, nº 32. Porto Editora.
- Formosinho, J.; Machado, J. & Mesquita, E. (2015). *Formação, Trabalho e Aprendizagem – Tradição e inovação nas práticas docentes*. (1.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Edições Sílabo.
- Freire, P. (1995) *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- Fullan, M. & Hardgreaves, A. (2001). *Porque é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escolar*. Porto Editora.
- Gadotti, M. (2003). *Boniteza de um sonho: Ensinar e aprender com sentido*. São

Paulo: Grubhas.

- Gagnard, M. (1974). *Iniciação Musical dos Jovens*. Editorial Estampa, Lda.
- Garanderie, A. (1982). *Pedagogia dos processos de aprendizagem*. Edições ASA.
- Giga, I. (2005). A educação vocal da criança. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº. 6, pp. 69-79.
- Gordon, E. (2000a). *Teoria de aprendizagem musical. Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000b). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graça, F. (1991). *A canção popular portuguesa*. (4.<sup>a</sup> Edição) Lisboa: Editorial Caminho.
- Guia, R. & França, C. (2015). *Jogos Pedagógicos para Educação musical* (2.<sup>a</sup> Edição). Fino Traço Editora, Ltda.
- Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo – Das intenções aos instrumentos*. (4.<sup>a</sup> Edição). Porto Editora.
- Hargreaves, D. (1998). *Musica y desarrollo psicológico*. Barcelona, Editorial GRAÓ.
- Henriques, A. (2002). *Jogar e Compreender – Propostas de material pedagógico*. Instituto Piaget.
- Houssaye, Jean. (1988). *Le triangle pédagogique*. Berne. Peter Lang.
- Ilari, B. & Mateiro, T. (2012). *Pedagogias na Educação*. (1.<sup>a</sup> Edição). Editora Intersaberes.
- Jorgensen, E. (1997). *In Search of Music Education*. University of Illinois Press.
- Joubert, J. (1842). *Pensées, essais et maximes: Suivies de lettres à ses amis et précédés d'une notice sur sa vie, son caractère et ses travaux*". Paris: Librairie de Charles Gosselin.

- Kami, C. & Deurries, R. (1991). *Piaget para educação pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kemp, A. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kullokk, M. (2000) *As exigências da formação do professor na atualidade*. Maceió: EDUFAL.
- Labam, R. (1978). *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática* (4.<sup>a</sup> Edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lourenço, O. (1994). *Além de Piaget? Sim, mas devagar!....* Coimbra: Livraria Almedina.
- Magalhães, J. (1999). Considerações Histórico-Pedagógicas sobre a Educação Musical. In E. Lessa & M. Simões, *I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*, pp. 13-27. Braga: Centro de Estudos da Criança, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Mata, I. (2001). *Psicologia do Desenvolvimento da Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: revista de educação, n° 2*. Inovação, Investigação em Educação & Instituto Politécnico de Bragança.
- Nasch, G. (1974). *Creative Approches to CHILD DEVELOPMENT with MUSIC, LANGUAGE and MOVEMENT*. Alfred Publishing Company, inc.
- Negrine, A. (1994). *Concepção do jogo em Piaget: Aprendizagem & Desenvolvimento Infantil: Simbolismo e Jogo*. Porto Alegre: Prodil.
- Negrine, A. (1995). Concepção o jogo em Vygotski: uma perspectiva psicopedagógica. *Revista Movimento, n° 2*, pp. 32-45.
- Oliveira, E., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação*. Porto: Vida Económica.

- Padovan, M. & Prina, F. (1995). *A dança no ensino obrigatório*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Paes, A. (2015). O ensino em grupo de instrumentos musicais. Um estudo de caso múltiplo em Portugal e no Brasil. *Tese de Doutoramento em Estudos da Criança, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga*.
- Palheiros, G. (1993). *Educação Musical no Ensino Preparatório: Uma Avaliação do Currículo*. Lisboa: Edição APEM.
- Palheiros, G. (1999). *Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal*. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto.
- Papert, S. (1994). *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Parncutt, R. & McPherson, G. (2002). *The Science and Psychology of Music Performance. Creative Strategies for Teaching and Learning*. Oxford: Oxford University Press, pp. 237-250.
- Pereira, A. (2009). A Voz Cantada Infantil: Pedagogia e Didática. *Revista de Educação Musical*, nº 132, pp. 33-45.
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation on Childhood*. The International Library of Psychology.
- Piaget, J. (1989). *Seis estudos de psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Piaget, J. (1998). *Pedagogia*. Horizontes Pedagógicos.
- Pimentel, A. (2004). *Jogo e desenvolvimento profissional: análise de uma proposta de formação continuada de professores*. São Paulo.
- Restivo, M. & Vieira, F. (2014). *Novas tecnologias e Educação: ensinar a aprender/aprender a ensinar*. Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da

Universidade do Porto.

- Rodríguez, G., Flores, J., & Jiménez, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodrigues, H. & Rodrigues, P. (2003a). *Bebé Baba - da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Porto: Campo das Letras, pp. 13-36.
- Rodrigues, H. & Silva, E. (2003b). Desenvolvimento musical e linguístico na primeira infância - Elementos sobre as perspectivas de Gordon e Papousek. *In Bebé Baba - da musicalidade dos afectos a música com bebés*. Porto: Campo das Letras, pp. 55-65.
- Rodrigues, H. (2005). A festa da Música na iniciação à vida: da musicalidade das primeiras interacções humanas às canções de embalar. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, nº 17, pp. 61-80.
- Roldão, M. (2010). *Estratégias de Ensino: o saber e o agir do professor* (2.<sup>a</sup> Edição). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Sá-Chaves, I. (2002). *A Construção de conhecimento pela análise reflexiva da PRAXIS*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Santana, W. (2014). *O jogo no processo de ensino-aprendizagem da Matemática - um estudo das estratégias metodológicas em Ludicidade no projeto travessia*. Tese de mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e artes na educação. 1.º Volume – Bases Psicopedagógicas*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e artes na educação. 2.º Volume – Drama e Dança*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela arte e artes na educação. 3.º Volume - Música e Artes Plásticas*. Instituto Piaget: Horizontes Pedagógicos.
- Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Livros Horizonte, LDA.
- Tajra, S. (2003). *Informática na educação: novas ferramentas pedagógicas para o*

*professor da atualidade*. 3.<sup>a</sup> Edição. São Paulo: Artes Médicas.

Trehub & Hannon, E. (2009). *Conventional rhythms enhance infants and adults perception of musical patterns*. *Cortex* 45, pp. 110-118.

Vygotsky, L. (1978). *Interaction Between Learning and Development*. New York: Scientific American Books.

Vygotsky, L. (1998). *A formação social da mente*. 6.<sup>a</sup> Edição São Paulo: Martins Fontes.

Wadsworth, B. (1984) *Piaget para o professor da pré-escola e 1.º grau*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais.

Wuytack, J. (1972). *Musica Viva: An Introduction to active musical Education*. Paris: Alphonse Leduc.

Wuytack, J. & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Ativa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular Na Escola*. 6.<sup>a</sup> Edição. ASA Editores II, S.A.

## Webgrafia

- Caspurro, H. (2012). *Helena Caspurro em Entrevista ao XpressingMusic*. Obtido em 11 de outubro de 2017, de XpressingMusic: <http://xmusic.pt/entrevista/823-helena-caspurro-em-entrevista-ao-xpressingmusic>
- Google Maps (2017). *Escola Ensino Básico 2,3 Paulo Quintela*. Acedido em 3 de outubro de 2017 em <https://www.google.pt/maps/place/Escola+Ensino+Básico+2+3+Paulo+Quintela/@41.8081981,6.7697843,343m/data=!3m1!1e3!4m5!3m4!1s0xd3a49f21c6288eb:0x72d493849c879b4a!8m2!3d41.8080982!4d-6.7691406>
- França, L. (2016). *Tecnologia na educação: Como garantir mais motivação na sala de aula?*. Acedido em 11 de outubro de 2017 em <http://approva.com.br/tecnologia-na-educacao-e-motivacao-em-sala/>
- Lambert, R. (2016). *Pedagogia Musical: Carl Orff e a importância do “fazer musical”*. Acedido em 30 de setembro de 2017 em <https://terradamusica.com.br/carl-orff/>
- Miletto, E.; Costalonga, L.; Flores, L.; Fritish, E.; Pimenta, M.; Vicari, R. (2004) *Educação Musical auxiliada por computador: Algumas considerações e experiências. CINTED- UFRGS, Porto Alegre*. Acedido em 23 de outubro de 2017 em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/549/000503806.pdf?sequenc>
- Palheiros, G. (1999). *Investigação em educação musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal (pp. 15 – 26)*. Lisboa: Edição APEM. Acedido em 1 de setembro de 2017 em [http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3117/1/ART\\_GracaPalheiros\\_1999.pdf](http://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/3117/1/ART_GracaPalheiros_1999.pdf)
- Palheiros, G. (2013). *Graça Boal Palheiros em entrevista ao XpresingMusic partilha alguns dos seus pontos de vista relativamente à Educação Musical em Portugal*. Acedido a 1 de setembro de 2017 em <http://xmusic.pt/entrevista/1318-graca->

boal-palheiros-em-entrevista-ao-xpressingmusic-partilha-alguns-dos-seus-pontos-de-vista-relativamente-a-educacao-musical-em-portugal

RTP (2017). *Sobre o programa: As coisas lá de casa*. Acedido em 19 de junho de 2017 em: <http://www.rtp.pt/programa/tv/p16399>

Softonic (2017). *Jclíc: plataforma de exercícios didáticos para os alunos do ensino primário e secundário*. Acedido em 19 de julho de 2017 em: <https://jclíc.softonic.com.br>

Vasconcelos, A. (2013). *O Presidente da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM), António Ângelo Vasconcelos, vem ao XpressingMusic partilhar um pouco do seu percurso e das suas inquietações relativamente aos tempos que vivemos no que concerne à música e à educação musical*. Acedido em 4 de agosto de 2017 em: <http://xmusic.pt/entrevista/1329-antonio-angelo-vasconcelos>



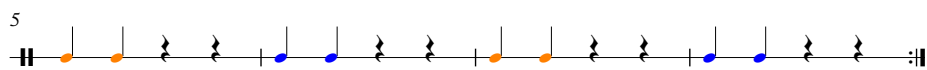
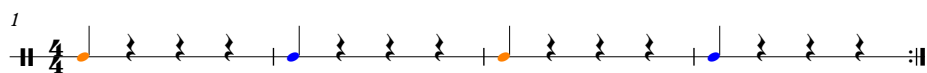
# ANEXOS

Anexo 1: Partitura para percussão corporal da canção “Funky Style” (manual escolar adotado).

## Funky style

Arr. Manual 100% Música (p.14)

Executa o esquema com palmas (laranja) e estalar de dedos (azul) em compasso quaternário.



Anexo 2: Partitura para instrumental orff da canção “Get Lucky” dos Daft Punk (manual escolar adotado).

# Get lucky

## Daft Punk

 [www.100-musica5.te.pt](http://www.100-musica5.te.pt)



FORMA: INTRODUÇÃO 8 A B INTERLÚDIO 8 A B B

**A**

Chords: Dm, F, Am, G

Measures: 1, 2, 3, 4

Parts: J.S., M.C./X.C., M.B./X.B., Triangle, Drum, Percussion

Notes: E, D, E, D, E, D, E, D

**B**

Chords: Dm, F, Am, G

Measures: 5, 6, 7, 8

Parts: J.S., M.C./X.C., M.B./X.B., Triangle, Drum, Percussion

Notes: E, D, E, D, E, D, E, D

Anexo 3: Partitura para percussão corporal da canção “Não faço questão” do grupo musical D.A.M.A. (manual escolar adotado).

## Não faço questão

Executa o esquema com mãos (laranja) e pernas (azul) em compasso quaternário.

FORMA: INTRODUÇÃO: 4 COMPASSOS [A] [A]

D.A.M.A.  
Arr. Manual 100% Música

[A]

1

7

Anexo 4: Partitura para percussão corporal da canção “Don’t you worry child” dos Swedish House Mafia (manual escolar adotado).

## Don't you worry child

Swedish House Mafia  
Arr. Manual 100% Música

Executa o esquema ritmico marcando a pulsação com a mão direita D e com a mão esquerda E. Respeita as acentuações (>) indicadas.

4/4

D D D D E E E E D D D D E E E E

5

D D E E D D E E D D E E D D E E

9

D E D E D E D E D E D E D E D E

13

D D D D E E E E D D E E D E D E

**Acentuação >**  
Sinal que indica que a figura ritmica deve ser executada com mais força.

**Figuras Ritmicas**  
Símbolos que representam a duração de sons e silêncios.

**Pulsação**  
Marcação regular de uma música.

**Semínima**   
Figura ritmica com a duração de uma pulsação.

Anexo 5: Acompanhamento da canção “Uptown funk” para percussão corporal (manual escolar adotado).

## Uptown funk

Bruno Mars  
Arr. Manual 100% Música

Executa o esquema com mãos (laranja) e pernas (azul) em compasso quaternário.

ESQUEMA: Introdução A B C D A B

**Introdução**

The introduction consists of four measures in 4/4 time. Each measure contains a single orange dot on a staff line, representing a hand tap. The dots are positioned on the second line of the staff.

**A**

Section A consists of two measures. The first measure contains four blue dots on a staff line, representing a leg tap. The second measure contains two eighth notes (blue dots) beamed together, followed by two eighth notes (blue dots) beamed together. The notes are positioned on the second line of the staff.

**B**

Section B consists of two measures. The first measure contains four orange dots on a staff line, representing a hand tap. The second measure contains two eighth notes (orange dots) beamed together, followed by two eighth notes (orange dots) beamed together. The notes are positioned on the second line of the staff.

**C**

Section C consists of two measures. The first measure contains four blue dots on a staff line, representing a leg tap. The second measure contains four blue dots on a staff line, representing a leg tap. The dots are positioned on the second line of the staff.

**D**

Section D consists of four measures. Each measure contains eight orange dots on a staff line, representing a hand tap. The dots are positioned on the second line of the staff.

Anexo 6: Guião “A Torrada e a Torradeira”.

### A Torrada e a Torradeira

Banda Sonora

Hugo Novo

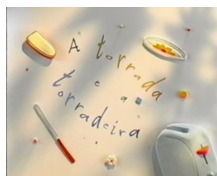


♩ = 120

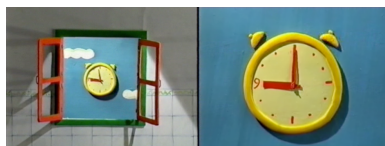
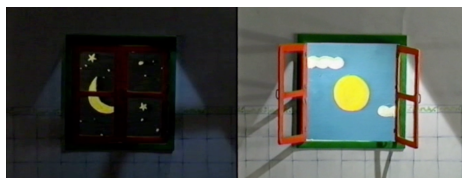
Clavas

Pratos

Nota: Começar a tocar no exato momento em que os objetos começam a cair na caixa branca.



Xilofone



Triângulo



Só a partir da segunda vez

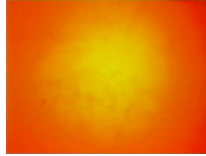
Jogo de Sinos

Metalofone

Xilofone

Clavas

Repete 3 vezes



Pau de chuva, sacos de plástico e maracas imitam o som do mar e da torrada a tostar.



♩ = 130

Bombo e Pratos

Bongós

Metalofone

Xilofone

Triângulo

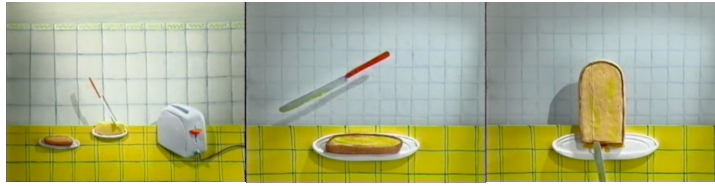
Bmb. e Prt.

Bongós

Met.

Xil.

Tri.



1

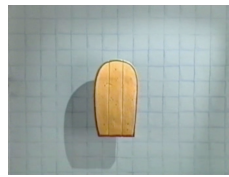
2

3

1 – Jogo de Sinos - glissando ascendente e descendente em toda a escala, no exato momento em que a faca toca a manteiga

2 – Xilofone - glissando ascendente e descendente em toda a escala, no exato momento em que a faca barra a torrada

3 – Reco-reco – no exato momento em que a faca corta a torrada



♩ = 120

Na terceira e quarta vez

Repete 4 vezes

Jogo de Sinos

Metalofone

Xilofone

Clavas

Maracas

Na terceira e quarta vez

The musical score is written for five percussion instruments: Jogo de Sinos (Bells), Metalofone (Metallophone), Xilofone (Xylophone), Clavas (Claves), and Maracas. The tempo is marked as ♩ = 120. The score is in 4/4 time. The Jogo de Sinos part features a glissando on the third and fourth measures. The Metalofone part has a glissando on the third and fourth measures. The Xilofone part has a glissando on the third and fourth measures. The Clavas part has a steady rhythm. The Maracas part has a steady rhythm. The score is repeated 4 times.

Anexo 7: Guião da peça de teatro “O mês de Fevereiro”.

**O mês de Fevereiro (dramatização por Artur Fernandes baseado numa ideia de Suzana Ralha)**

**Música 1 - Calvin Harris – My Way (Sol re mi do)**

*Brincar? não vais, não vês que tens de estudar // Correr? Não dá, pois podes-te aleijar // P’ra rua ? não podes, não vês que está a chover?//Crianças, à que crescer!*

*Só que agora é Carnaval, só que agora é Carnaval, é proibido dizer não*

*Só que agora é Carnaval, só que agora é Car..., ninguém pode levar a mal,*

*Já é !! já é, já é, já é ..... Pois é!! Pois é, pois é, pois é....( baixam-se e nasce a primavera)*

**Música 2- Nik K. - The Riddle (Fa#- mi la si fa#- mi re la (2x) si- la re mi fa# -)**

*Olha o sol a despertar as flores e os animais, olha a chuva a ficar um bocadinho demais, // Olha o vento que ainda vai soprando por aí, mas o tempo esfrega os olhinhos e ri.... // Vamos ver quem sabe adivinhar? É a Primavera a chegar*

**Narrador1** - O mês de Fevereiro não gosta da sua condição. É atrevido porque lhe corre no sangue o sabor da Primavera,mas ainda se encontra mergulhado no Inverno.

**Narrador 2** - Tem personalidade de músico, parece alegre e brincalhão, mas é sensível e dado a diferentes estados de espírito.

**refrão - Olha o sol....**

**Canção 1 - O mês de Fevereiro (Suzana Ralha) ( fa sol- do fa 4x re- .....do re do)**

**Qual é o mês sem vergonha entre os demais Zé ninguém  
Está sempre a mudar de cara não sabe a idade que tem?**

Foi para o mês de Fevereiro que inventamos esta treta

Das nuvens chovem confetis, a cara da lua é preta

Crescem chifres aos meninos, nasce bigode às meninas

O pai cospe chamuscas verdes, a mãe come serpentina. **Refrão**

**Musica 3 – The Doors – Riders on the storm**

**Fevereiro** – Ó Inverno, és tão mau... estou farto de chuva e de frio. Eu queria mais diversão.

**Inverno** – Cala-te ingrato. Temos de regar o planeta. Não tarda a Primavera e ela precisa de água para o seu vestido de verdura e belas flores.

**Fevereiro** - O que eu sei é que me sinto aborrecido.

**Inverno** – E chateias toda a gente. Olha, contrata mas é uns palhaços.

**Os pais carnavais** – Quem nos chamou?

### Canção 2 – Trai trai olaré trai trai (Tradicional Portuguesa)

do sol do do sol do  
sol  
Lá vem o palhaço aldrabão tocando o seu violão. Casaca à moda  
na mão  
Sol do do sol do do  
sol do  
E então, e então e então? Trai trai olaré trai trai. \* Era a moda de meu  
pai  
fa do sol do fa do  
sol do O pastor e Há há há! Lavrador  
enganador ! renhinhi, renhónhó Haaa Óóó

### \*Musica 4 -Eh Eh - Karaoke HD (style of Lady Gaga)

**Cantam - Eh Eh, chegou, (vem ver),( já estás),(já é) o espirito do carnaval 4x)**

**P. Carnavall** – Nós somos os Pais Carnaval, e trazemos disfarces como presentes.

**P Carn. 2** – Então? Quem se portou muiiiito bem este ano levanta o braço.

**Crianças** -Eu -Eu -Eu -Eu

**P. Carn. 3** - Então...não há prendas para ninguém.

**P. Carnaval 4** – Melhor! Ficamos com as prendas todas outra vez.

Choca aí!!! (bate nas mãos dos restantes. )

**Criança 1** - OHH...Então nós não temos de nos portar bem? **Criança**

**2** - foi o que disse o Pai Natal. **Criança 3**- Então como é que fazemos?

**Pais Carnavais** (a cantar) - *Eh Eh, chegou, (vem ver),( já estás),(já é) o espirito do carnaval 4x)*

**Pai C.2** – Os meninos demasiado certinhos não se divertem! **Pai C.3**– Brincam sozinhos e, assim, não podem compreender este mundo. **Pai C.4** - Pois é, uns anjinhos papudos.

### Canção 3 Tum tum (Tradicional Brasileira)

Do do do sol  
Tum tum piscatunga tá pisca tungalaribé, piscatunga tinga.  
sol sol sol do  
Aué bérébérébé, pisca tungalaribé, piscatunga tinga  
Do do do sol sol  
sol sol do  
O Carnaval, O Carn., chegou e quer dançar. Não faz mal, não faz mal, não faz mal é hora de mascarar.

### Musica 5 – la gozadera Introd 4x4 compassos ++++++++

**P.Carnaval 1**- Vamos lá pessoal, animem-se. sintam a magia do Carnaval  
**P. Carnaval 2** - Em que todo o mundo vira anormal. Magia! Magia! Ma-gi-a!!!  
**P.Carnaval3**-Era uma vez um carro...Às vezes andava devagar...outras vezes depressa...  
**P. Carnaval 3** -O carro encontrou um burro (i o ..! io ...! ioioio )  
..... que pediu boleia...  
**Carro** – (baixa os óculos e diz) Baixa as orelhas e entra.  
**Burro** – Para a praça da Sé, faz favor.  
**Carro** – Mas tu pensas que eu sou algum táxi?  
**Burro** – Ena pá?! Grande bruto...E o burro sou é?

**Tenho um carrinho pequeno, mas que me leva a todo o lugar**  
**Já pensei em pôr-lhe asas, pois gosto muito de viajar**  
**mostrou-me toda a Europa, lindos sítios para avariatar**  
**sonhei que o levei à tropa, os dois juntos sempre a marchar.**  
Pori! Pori, porí, porí ! neste mini carro eu fui passear.  
Pori! Pori, porí, porí ! fui até ao campo e fui até ao mar.

### Música 6- +++Jason Derulo - Talk Dirty feat.

**P. Carnaval 3**- chegam a um semáforo muito mal disposto  
**Semáforo** –Travem....!travem! travem! Não vêem que mudou para vermelho !!?

**PC1** -Não vêem que mudou para vermelho? **PC2** Não vêem que...  
**PC3** Não vêem que.. **PC4** Não vêem que  
**Semáforo** – chega atrás, ó idiota!  
**O burro** – (espreitando) Bem, bem... Quem é que falou?  
**Semáforo** – És burro ou já bebeste?  
**O Burro** – Bebi... Um sumás de ananol e um bafé com um cagaço.  
**Carro** – Desculpe senhô semáfofo, é que eu sou dautónico.  
**P. Carn 4** – No meio da confusão entrou um... um...  
**Pai Carn 1** – Um Pokemon???  
**Pokemon** – Biribiribiribiri .....  
**Burro** – Que língua é essa amor?  
**Pokemon** – Olá, lá.....Pensas que eu não percebo o burrês?  
**Carro** – Ó burro, vê lá não me espantes o pokemon - (sussurrando) Já  
 apanhamos mais um ... \*  
**Burro** – moche ao Pokemon - **Carro** – moche ao Pok. - **todos** –  
 Moche ao Pok

*\*Música 7 – Samba lélé (penta)*

**O pokemon está doente, anda perdido na estrada**  
**esse Lelé precisava de umas dezoito lambadas**  
**Samba , samba, Samba ô Lelé, Samba,samba...Pisa na barra da**  
**saia ô Lalá (BIS)**  
**Ó Morena bonita, Como é que se namora ?**  
**Põe o lencinho no bolsoDeixa a pontinha de fora - Samba , samba**  
 .....  
**Pokemon** – larguem-me... seus possuídos. Já não se pode ser  
 pokemon? Maldita beleza a minha....  
**Pai Carnaval 2-** Entretanto apareceu um comboio...

*Música 8- Samba de Janeiro – Bellini* (dançam e depois o comboio pára ao lado do carro)

**Comboio** – Ó pópó, que estás a fazer estacionado num semáforo ?  
**Carro** – Olá... minhoca? vai uma corridinha avec moi?  
**Comboio** – Yes baby.  
**Semáforo** – Ok. Venga a los papás!!(aceleram)  
**Comboio** - Vais perder baby. (Dão a volta, cada um por seu lado)

*Canção 4 – Mentir (Suzana Ralha)*

*Refrão - Mentir é tão importante como dormir ou comer. Quem diz que diz a verdade não sabe o que está a dizer. (Violas la- mi la- mi la- // sol do sol do )*

**Semáforo** – Empatados, igualados. Corrida interrompida pela chuva.

**P. Carnaval 3** - Ficaram a chuva e o limpa-pára-brisas à conversa.

**L.P.Brisas** – ( a curtir com a chuva na cara, embalando um pau da direita para a esquerda, cantando) i love you (3x)

**Chuva** – Ai lave-o?? Schut up!!! Aqui quem lava sou eu.

**L.P.Brisas** – Understand, Understand (com gestos de não ter percebido)

**Chuva** – Tu é que estendes?? Não, não, se lavei também estendo eu.

**P. Carnaval 4** – A conversa voltou a agitar o pokemon e fez irritar o burro...o semáforo estourou e a história acabou.

### **Música 9 - Charly Black - Gyal You A Party Animal**

A - Vinde de/pressa porque é carnaval, porque hoje é carnaval  
larga a bomba porque hoje é carnaval  
porque hoje é carnaval porque hoje é carnaval - vem depressa

**B - É que hoje ninguém leva a mal, já chegou o Carnaval, que grande loucura é vestir assim  
porque tu és muito emocional, vem viver o corpo, assim, meche essa cintura olha bem p'ra mim**

C - já estourou a bomba, linda bomba, linda bomba é o que você é –  
nessa sua parte animal  
vem-te mascarar mostrar como é – nessa sua parte animal  
eo corpo balança que assim é que é – nessa sua parte animal  
nesta ilusão, nesta canção, aqui todos se divertem  
no ar, no chão, c'o pé, c'o a mão, a correr, a saltar a gritar na multidão,  
não sabe a letra mas continua canção,  
conta uma pêta que faz parte da estação.

Vem viver a vida porque está a acontecer. Vem para a rua até anoitecer.  
Vem com todo'o mundo porque é muito bom viver. És tu, sou eu ...

## Anexo 8: Critérios Específicos de Avaliação: Educação Musical – 5.º/6.º Anos – 2.º ciclo



GOVERNO DE  
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
E CIÊNCIA

DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE

ESCOLA BÁSICA PAULO QUINTELA

### AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA

CÓDIGO 151816

#### Critérios Específicos de Avaliação Educação Musical – 5.º/6.º Anos – 2.º ciclo

##### **Domínios/ Indicadores**

###### Comportamento/Sociabilidade

Mostra respeito pelo outro.  
Coopera na realização de todas as tarefas.  
Demonstra uma postura correta na sala de aula.  
Intervém de forma organizada e adequada.  
Aceita as observações, sugestões e decisões coletivas.

###### Empenho /Criatividade

Demonstra atenção e interesse, intervindo oportunamente em situações de aula.  
Participa e envolve-se espontaneamente nas tarefas da turma, da escola e comunidade.  
Manifesta empenho e persistência.  
Emite opiniões sobre o seu trabalho e o dos outros.  
Revela espírito criativo.  
Manifesta expressividade.

###### Responsabilidade

É assíduo e pontual.  
Responsabiliza-se pelos seus atos.  
Aceita e respeita as regras estabelecidas.  
Respeita o material, as instalações e o espaço envolvente.  
É organizado na apresentação do material e do caderno diário.

###### Autonomia

É autónomo – tenta superar as dificuldades sem a ajuda dos outros.  
Sabe selecionar o que é prioritário.  
Emite opiniões sobre o que vê e ouve.  
Expõe dúvidas e sugere soluções.

Disciplina de Educação Musical – Atitudes e Valores 30% /Capacidades e conhecimentos 70%


Nota: A quantificação é equitativamente distribuída pelos pontos acima referidos

Bragança, 08 de setembro de 2014

---

O Coordenador do Departamento de Expressões



Anexo 9: Planificação Anual do 5.º ano

 <p style="text-align: center;"><b>ESCOLA E.B. PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</b> <b>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</b></p> <p style="text-align: center;">GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p style="text-align: center;">DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA CÓDIGO 151816</p>	<p>2016/ 2017</p> <p>MAPA DE PLANIFICAÇÃO ANUAL</p>	<p><b>5.º ANO</b></p>	<p style="text-align: center;"><b>METAS DA APRENDIZAGEM</b></p> <p><u>Domínio: Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</u> Subdomínio - Interpretação e Comunicação: (Meta Final 1)</p> <p>O aluno canta a solo e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções em diferentes tonalidades e modos, com diversas formas, géneros e estilos, em compasso simples e composto, em monodia e harmonizadas, com e sem acompanhamento instrumental.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno canta controlando a emissão vocal em termos de afinação e respiração.</li> <li>O aluno interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmico-melódica.</li> <li>O aluno controla vocalmente a organização dos elementos dinâmicos (fortíssimo e pianíssimo, crescendo e diminuendo, forte, mezzo-forte e piano) durante a execução de uma peça vocal.</li> <li>O aluno controla vocalmente a organização dos elementos agógicos (andamento e suas variações) durante a execução de uma peça vocal.</li> <li>O aluno prepara a sua participação e a do grupo para apresentação pública de peças vocais.</li> </ul> <p>(Meta Final 2)</p> <p>O aluno toca sozinho e em grupo, peças em diferentes tonalidades e modos, em compasso simples e composto, com diferentes formas, géneros, estilos e culturas, utilizando técnicas diferenciadas de acordo com a tipologia musical, em instrumentos não convencionais e convencionais na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.</p>	<p style="text-align: center;"><b>CONCEITOS / CONTEÚDOS DISCIPLINARES</b></p> <p><b>TIMBRE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Fontes sonoras;</li> <li>Instrumentos da sala de aula, ou Instrumental <i>Orff</i>;</li> <li>Timbres semelhantes e contrastantes;</li> <li>Famílias timbricas;</li> <li>Mistura timbrica;</li> <li>Instrumentos da Orquestra;</li> <li>Combinação timbrica.</li> </ul> <p><b>RITMO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmos corporais;</li> <li>Pulsação;</li> <li>Sons curtos e sons longos;</li> <li>Andamentos: rápido, lento, moderado, acelerando e retardando;</li> <li>Figuras rítmicas: Semínima, colcheia, mínima, semibreve e respectivas pausas;</li> <li>Ponto deumentação;</li> <li>Compassos binário, ternário, quaternário e anacrusa.</li> </ul> <p><b>DINÂMICA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Forte, meio-forte e piano;</li> <li>Crescendo e diminuendo;</li> <li>Pianíssimo e fortíssimo.</li> </ul> <p><b>ALTURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Sons de altura determinada e indeterminada;</li> <li>Registos agudo, médio e grave;</li> <li>Escrita musical;</li> <li>Pauta(Clave);</li> <li>Melodia e linhas sonoras;</li> <li>Linhas horizontais e verticais;</li> <li>Escala pentatónica (Dó M);</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ter a noção de timbre;</li> <li>Identificar diferentes fontes sonoras;</li> <li>Distinguir timbres vocais de instrumentais;</li> <li>Detectar diferenças e semelhanças timbricas;</li> <li>Conhecer as diversas famílias instrumentais;</li> <li>Tocar com a técnica correcta os diferentes instrumentos (<i>Orff</i>);</li> <li>Cantar e tocar em grupo;</li> <li>Executar, vivenciar e inventar ritmos com diferentes partes do corpo;</li> <li>Mantiver a pulsação tocando;</li> <li>Reconhecer e diferenciar sons longos e sons curtos;</li> <li>Conhecer as figuras rítmicas / musicais;</li> <li>Interpretar e inventar ostinatos rítmicos e melódicos;</li> <li>Ler, compor e interpretar ritmos nos diferentes compassos;</li> <li>Ter a noção de intensidade;</li> <li>Identificar e vivenciar diferenças dinâmicas e de andamento;</li> <li>Identificar os símbolos de dinâmica e de andamento;</li> <li>Interpretar peças musicais, em diferentes dinâmicas e andamentos;</li> <li>Reconhecer auditivamente os diversos registos;</li> <li>Conhecer a notação musical básica;</li> <li>Escrever a clave de sol;</li> <li>Tocar com flauta melodias simples (escala pentatónica e escala diatónica</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>CALENDARIZAÇÃO / AVALIAÇÃO</b></p> <p><b>CALENDARIZAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Carga horária semanal: 90 minutos.</li> <li>Aulas previstas:</li> <li><b>1.º Período –</b></li> <li><b>2.º Período –</b></li> <li><b>3.º Período –</b></li> </ul> <p>Dada a interligação existente entre os conceitos / conteúdos a trabalhar, não pode apresentar-se uma calendarização exacta para cada um dos conteúdos. Deve ter-se em conta que o programa oficial (ME) está organizado em espiral, sendo trabalhados vários conceitos/contéudos em simultâneo;</p> <p style="text-align: center;"><b>AVALIAÇÃO</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas – “Saber” e “Saber fazer” (60%)</b></p>
--	---	-----------------------	---	--	--	---

<p>(Metas intermediárias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno interpreta peças instrumentais de diferentes gêneros e estilos, obedecendo a diferentes andamento e dinâmicas, com mudanças sutis e progressivas.</li> <li>O aluno sincroniza-se com o grande grupo na interpretação de uma peça instrumental com duas ou mais partes.</li> <li>O aluno decide sobre o andamento e a dinâmica na interpretação de uma peça instrumental.</li> <li>O aluno interpreta peças instrumentais para acompanhar cânticos.</li> <li>O aluno executa publicamente peças instrumentais integradas em manifestações de movimento, dança e/ou teatro.</li> </ul> <p>(Meta Final 3)</p> <p>O aluno analisa, descreve e comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos que conhece, utilizando vocabulário apropriado.</p> <p>(Metas intermediárias até 5.º Ano):</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Melodia e harmonia;</li> <li>Escala diatônica (Dó M);</li> <li>Melodias simples com flauta e instrumental Off.</li> </ul> <p>FORMA:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos repetitivos;</li> <li>Ostinato;</li> <li>Imitação e cânone;</li> <li>Forma AB e ABA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>de Dó maior);</li> <li>Identificar, visual e auditivamente, as notas da escala pentatônica e diatônica de Dó maior;</li> <li>Identificar, auditiva e visualmente, melodia e harmonia;</li> <li>Distinguir a escrita horizontal da escrita vertical;</li> <li>Identificar a organização das frases de um tema;</li> <li>Cantar / tocar cânones melódicos a duas partes;</li> <li>Identificar as formas AB e ABA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na exposição e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos;</li> <li>Uso de terminologia musical correta;</li> <li>Conhecimento e aplicação de conceitos/ conteúdos trabalhados.</li> <li>Técnica</li> <li>Correção/qualidade no desenvolvimento das atividades musicais (individuais e de conjunto);</li> <li>Capacidade de apreciação/crítica dos produtos finais alcançados.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno identifica e nomeia componentes dinâmicas (fortíssimo, pianíssimo, crescendo, diminuendo, forte, mezzo-forte, piano)</li> <li>O aluno identifica e nomeia os andamentos lento, presto e moderato e alterações de andamento como acelerando e raliando.</li> <li>O aluno reconhece e identifica diferentes tipos de instrumentos no que respeita ao respectivo ataque, corpo e queda do som.</li> <li>O aluno identifica melodias compostas sobre organizações sonoras tonais e modais.</li> <li>O aluno identifica a estrutura formal de uma peça musical, tanto referente à micro-estrutura (elementos repetitivos, imitação, motivo, frase) como à macroestrutura (cânore, introdução e coda, refração, secções das formas AA, AB e ABA).</li> </ul> <p><b>Domínio: Desenvolvimento da Criatividade</b></p> <p>Subdomínio - Criação e Experimentação:</p> <p>(Meta Final 4)</p> <p>O aluno improvisa e compõe acompanhamentos e pequenas peças musicais segundo diferentes técnicas e estilos, utilizando a voz, o corpo e instrumentos não convencionais e convencionais, individualmente e em grupo, sobre organizações sonoras modais e tonais, em compasso simples e composto, aplicando elementos dinâmicos e formais.</p> <p>(Metas intermediárias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno improvisa ritmos sobre compassos simples, com percussão corporal, com instrumentos não convencionais e convencionais, em colectivo e individualmente, integrando a organização do som e do silêncio na pulsação.</li> </ul>			<p><b>Domínio das Atitudes e Valores - “Saber Ser” e “Saber Estar” (40%)</b></p> <p>Comportamento/Sociabilidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Mostra respeito pelo outro.</li> <li>Coopera na realização de todas as tarefas.</li> <li>Demonstra uma postura correta na sala de aula.</li> <li>Intervém de forma organizada e adequada.</li> <li>Acela as observações, sugestões e decisões coletivas.</li> </ul> <p>Empenho / Criatividade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Demonstra atenção e interesse, intervindo oportunamente em situações de aula.</li> <li>Participa e envolve-se espontaneamente nas tarefas da turma, da escola e comunidade.</li> <li>Manifesta empenho e persistência.</li> <li>Emite opiniões sobre o seu trabalho e o dos outros.</li> <li>Revela espírito criativo.</li> <li>Manifesta expressividade.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno improvisa melodias, utilizando a voz e instrumentos convencionais, sobre modos e escala pentatônica, trabalhando linhas sonoras ascendentes, descendentes, ondulatórias, contínuas e descontínuas.</li> <li>• O aluno cria pequenas peças musicais, vocais e instrumentais, combinando diferentes famílias de timbres, empregando elementos dinâmicos.</li> <li>• O aluno elabora pequenas peças vocais ou instrumentais que desenvolvam a ideia de ostinato.</li> <li>• O aluno cria acompanhamentos para canções com base em bordões.</li> <li>• O aluno cria símbolos gráficos não convencionais para representação de sequências e texturas sonoras vocais, corporais e instrumentais de sua autoria.</li> </ul> <p>(Meta Final 5)</p> <p>O aluno expressa ideias sonoras utilizando e recursos técnico-artísticos elementares, tendo em conta diversos estímulos e/ou intenções.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno explora as potencialidades expressivas da voz e de diferentes materiais sonoros.</li> <li>• O aluno improvisa em coletivo e individualmente sequências sonoras para sequências de movimento.</li> <li>• O aluno improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias.</li> </ul> <p>(Meta Final 6)</p> <p>O aluno cria códigos para registo gráfico de criações musicais.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno cria símbolos gráficos não convencionais para representação de sequências e texturas sonoras vocais, corporais e instrumentais de sua autoria.</li> </ul> <p><b>Domínio: Apropriação da Linguagem elementar da Música</b> Subdomínio - Percepção Sonora e Musical:</p> <p>(Meta Final 7)</p> <p>O aluno identifica, analisa e descreve características rítmicas, melódicas, timbricas, dinâmicas, texturais, formais e estilísticas em obras musicais de diferentes géneros, estilos e culturas.</p> <p>(Metas intermédias até 5.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno analisa e descreve características rítmicas, melódicas, timbricas e formais da música, utilizando vocabulário musical</li> </ul>	<p><b>Responsabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É assíduo e pontual.</li> <li>• Responsabiliza-se pelos seus atos.</li> <li>• Aceita e respeita as regras estabelecidas.</li> <li>• Respeita o material, as instalações e o espaço envolvente.</li> <li>• É organizado na apresentação do material e do caderno diário.</li> </ul> <p><b>Autonomia</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• É autónomo – tenta superar as dificuldades sem a ajuda dos outros.</li> <li>• Sabe seleccionar o que é prioritário.</li> <li>• Emite opiniões sobre o que vê e ouve.</li> <li>• Expõe dúvidas e sugere soluções.</li> </ul> <p><small>Nota: A avaliação realizar-se-á nas vertentes Formaliva, Sumativa e Contínua, com base na observação direta, trabalho teórico e prático (instrumental, vocal e coreográfico).</small></p>
---	---

Anexo 10: Planificação Anual do 6.º ano

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p>	<p>ESCOLA E.B. PAULO QUINTELA - BRAGANÇA EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</p> 
<p>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE ACRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA CODIGO 151816</p>	

6.º Ano		MAPA DE PLANIFICAÇÃO ANUAL		2016 / 2017
METAS DA APRENDIZAGEM (NOS DOMÍNIOS E SUBDOMÍNIOS)	CONCEITOS / CONTEÚDOS DISCIPLINARES	COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS	CALENDARIZAÇÃO / AVALIAÇÃO	
<p><b>Domínio: Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação</b> Subdomínio - Interpretação e Comunicação:</p> <p><i>(Meta Final 1)</i></p> <p>O aluno canta a solo e em grupo, com intencionalidade expressiva, canções em diferentes tonalidades e modos, com diversas formas, géneros e estilos, em compasso simples e composto, em monodia e harmonizadas, com e sem acompanhamento instrumental.</p> <p><i>(Metas intermédias até 6.º Ano):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno decide sobre a aplicação de elementos de dinâmica e agógica na interpretação de uma peça vocal, respeitando os estilos e géneros musicais em que a mesma se enquadra.</li> <li>O aluno interpreta canções harmonizadas, a capela e com acompanhamento instrumental.</li> <li>O aluno executa, com correção, peças vocais com ritmos pontuados e sincopados.</li> <li>O aluno interpreta peças vocais obedecendo à simbologia musical de partituras elementares.</li> <li>O aluno escolhe, prepara e dirige peças vocais para integração em manifestações de integração artística.</li> </ul> <p><i>(Meta Final 2)</i></p> <p>O aluno toca sozinho e em grupo, peças em diferentes tonalidades e modos, em compasso simples e composto, com diferentes formas, géneros, estilos e culturas, utilizando técnicas diferenciadas de acordo com a tipologia musical, em instrumentos não convencionais e convencionais na interpretação de música instrumental ou vocal acompanhada.</p> <p><i>(Metas intermédias até 6.º Ano):</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>O aluno interpreta peças instrumentais em compasso simples e composto, dando ênfase às respectivas acentuações.</li> <li>O aluno escolhe os timbres sonoros a utilizar na interpretação de uma peça, de acordo com o género e o estilo da mesma.</li> <li>O aluno executa peças instrumentais polirrítmicas, mantendo a sincronização com o grupo.</li> <li>O aluno interpreta peças instrumentais com ritmos pontuados, compassos simples.</li> <li>O aluno interpreta peças instrumentais obedecendo à simbologia musical (não convencional e convencional ocidental) de partituras elementares.</li> </ul>	<p><b>TIMBRE:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ateração timbrica;</li> <li>Instrumentos tradicionais portugueses;</li> <li>Timbres vocais e instrumentais;</li> <li>Harmonia timbrica;</li> <li>Técnicas vocais e instrumentais.</li> </ul> <p><b>RITMO:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Ritmos corporais;</li> <li>Andamentos;</li> <li>Figuras rítmicas: semicolcheia e respectiva pausa;</li> <li>Monorítmia e polirítmia;</li> <li>Ritmos pontuados;</li> <li>Sincopa e contratempo;</li> <li>Compassos simples e compostos.</li> </ul> <p><b>DINÂMICA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Organização de elementos dinâmicos;</li> <li>Legato e Staccato;</li> <li>Acentuação;</li> <li>Densidade sonora.</li> </ul> <p><b>ALTIURA:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Monodia e polifonia;</li> <li>Intervalos harmónicos e melódicos;</li> <li>Melodia com</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Memorizar auditivamente;</li> <li>Tocar com a técnica correcta os diferentes instrumentos (<i>Off</i>);</li> <li>Reconhecer timbres de diferentes instrumentos e famílias;</li> <li>Cantar / tocar em grupo;</li> <li>Executar, vivenciar e inventar ritmos com diferentes partes do corpo;</li> <li>Manter a pulsação tocando;</li> <li>Acompanhar melodias com padrões rítmicos em ostinato;</li> <li>Conhecer e vivenciar as figuras rítmicas;</li> <li>Ler, compor e interpretar ritmos nos diferentes compassos – simples e compostos;</li> <li>Tocar nos instrumentos, controlando a dinâmica;</li> <li>Identificar e vivenciar diferenças dinâmicas e de andamento;</li> <li>Identificar os símbolos de dinâmica e de andamento;</li> <li>Identificar auditivamente monodia e polifonia;</li> <li>Reconhecer auditivamente os diversos registos;</li> <li>Conhecer a notação musical;</li> <li>Tocar flauta de bisei com</li> </ul>	<p><b>CALENDARIZAÇÃO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Carga horária semanal: 90 minutos.</li> <li>Aulas previstas:</li> </ul> <p><b>1.º Período -</b> <b>2.º Período -</b> <b>3.º Período -</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dada a inteligência existente entre os conceitos / conteúdos a trabalhar, não pode apresentar-se uma calendarização exacta para cada um dos conteúdos. Deve ter-se em conta que o programa oficial (ME) está organizado em espiral, sendo trabalhados vários conceitos/contéudos em simultâneo.</li> </ul> <p><b>AVALIAÇÃO</b></p> <p><b>Domínio Cognitivo/Capacidades e Destrezas - "Saber" e "Saber fazer" (60%)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Participação na exposição</li> </ul>	

<p>• O aluno interpreta peças musicais vocais e instrumentais interagindo diferentes formas de arte.</p> <p>• O aluno prepara autonomamente, executa e dirige publicamente pequenas peças instrumentais.</p> <p>(Meta Final 3)</p> <p>O aluno analisa, descreve e comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos que conhece, utilizando vocabulário apropriado.</p> <p>(Metas intermediárias até 6.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno identifica a forma rondo e reconhece organizações de séries e formas abertas.</li> <li>• O aluno reconhece auditivamente a anacrusa, o contratempo e a síncopa.</li> <li>• O aluno reconhece, em obras gravadas, alterações e realces tímbricos e identifica timbres alterados electronicamente</li> <li>• O aluno reconhece auditivamente os instrumentos e identifica, justificando, as respectivas famílias.</li> <li>• O aluno analisa uma composição musical e descreve-a relativamente ao tipo de compasso, forma, estrutura melódica (tonal ou modal) e rítmica (monorritmia / polirritmia, ritmos pontuados, ritmos assimétricos, alterações de compasso, ritmos sincopados), textura (melódica/ harmónica, tímbrica) e dinâmica.</li> </ul>	<p>acompanhamento de acordes;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervalos maiores e menores;</li> <li>• Acordes maiores e menores;</li> <li>• Notas Si bemol, Dó sustenido, Ré, Mi e Fá agudos (pauta e flauta);</li> <li>• FORMA:</li> <li>• Forma AB e ABA;</li> <li>• Forma binária, ternária e rondo;</li> <li>• Introdução e coda.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• técnica correcta;</li> <li>• Distinguir intervalo harmónico, melódico e acorde;</li> <li>• Distinguir música dos modos maior/menor;</li> <li>• Repetir vocalmente frases melódicas com o nome das notas;</li> <li>• Tocar ostinatos melódicos e harmónicos;</li> <li>• Organizar as frases de um tema / peça musical;</li> <li>• Identificar as formas AB, ABA e Rondo;</li> <li>• Cantar e tocar, com instrumentos, melodias ou ritmos com diferentes organizações frásicas.</li> <li>• Distinguir a escrita horizontal da escrita vertical;</li> <li>• Identificar a organização das frases de um tema;</li> <li>• Cantar / tocar cânones melódicos a duas partes;</li> <li>• Identificar as formas AB e ABA.</li> </ul>	<p>e desenvolvimento dos conceitos / conteúdos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de terminologia musical correcta;</li> <li>• Conhecimento e aplicação de conceitos/ conteúdos trabalhados.</li> <li>• Técnica correcta/qualidade no desenvolvimento das actividades musicais (individuais e de conjunto);</li> <li>• Capacidade de apreciação/crítica dos produtos finais alcançados.</li> </ul>
<p><b>Domínio: Desenvolvimento da Criatividade</b> Subdomínio - Criação e Experimentação:</p> <p>(Meta Final 4)</p> <p>O aluno improvisa e compõe acompanhamentos e pequenas peças musicais segundo diferentes técnicas e estilos, utilizando a voz, o corpo e instrumentos não convencionais e convencionais, individualmente e em grupo, sobre organizações sonoras modais e tonais, em compasso simples e composto, aplicando elementos dinâmicos e formais.</p> <p>(Metas intermediárias até 6.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno improvisa ritmos sobre compassos compostos, com percussão corporal, com instrumentos não convencionais e convencionais, em colectivo e individualmente.</li> <li>• O aluno cria frases e secções rítmicas e melódicas, organizando-as em peças corporais ou instrumentais.</li> <li>• O aluno cria acompanhamentos para canções com base em acordes simples e organiza linhas sonoras simples para acompanhamento polifónico de melodias.</li> <li>• O aluno cria pequenas peças, individualmente e em grupo, seguindo indicações estruturais rítmico-melódicas: organização sonora, estrutura rítmica, forma, dinâmica e andamento.</li> <li>• O aluno cria pequenas peças vocais sobre texto literário.</li> <li>• O aluno analisa e avalia as suas criações musicais, a partir de gravações realizadas, com vista ao seu aperfeiçoamento.</li> </ul> <p>(Meta Final 5)</p> <p>O aluno expressa ideias sonoras utilizando e recursos técnico-artísticos elementares, tendo em conta diversos estímulos e/ou intenções.</p> <p>(Metas intermediárias até 6.º Ano):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O aluno explora as potencialidades expressivas da voz e de diferentes materiais sonoros.</li> <li>• O aluno improvisa em colectivo e individualmente sequências sonoras para sequências de movimento.</li> </ul>			<p><b>Domínio das Atitudes e Valores - "Saber Ser" e "Saber Estar" (40%)</b></p> <p><b>Comportamento/Sociabilidade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mostra respeito pelo outro.</li> <li>• Cooperar na realização de todas as tarefas.</li> <li>• Demonstra uma postura correcta na sala de aula.</li> <li>• Intervém de forma organizada e adequada.</li> <li>• Aceita as observações, sugestões e decisões coletivas.</li> </ul> <p><b>Empenho / Criatividade</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demonstra atenção e interesse, intervindo oportunamente em situações de aula.</li> <li>• Participa e envolve-se espontaneamente nas tarefas da turma, da escola e comunidade.</li> <li>• Manifesta empenho e persistência.</li> <li>• Emite opiniões sobre o seu trabalho e o dos outros.</li> <li>• Revela espírito criativo.</li> <li>• Manifesta expressividade.</li> </ul>

*tímblicas) que permitam a integração de diferentes músicas tradicionais nos contextos socio-culturais respectivos.*

- *O aluno analisa e descreve as diferentes relações entre a música e outras artes e áreas de conhecimento em vários contextos socio-culturais e históricos.*

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

# APÊNDICES

Apêndice 1: Documento de solicitação de autorização de recolha de imagens aos encarregados de educação.



ESCOLA E.B. PAULO QUINTELA  
DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES



No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical no 2º ciclo do Ensino Básico e da investigação subjacente na área da música solicita-se autorização do Encarregado de Educação para recolher imagens (video e fotografias) do seu educando.

Obrigado/a

O docente da disciplina:

O mestrando:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_ (Encarregado de Educação)

Autorizo  Não Autorizo  Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



## Apêndice 3: Teste Sumativo.



ESCOLA E.B. PAULO QUINTELA  
DEPARTAMENTO DE EXPRESSÕES

# Teste Sumativo

---

Nome: \_\_\_\_\_ Nº: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_ Classificação: \_\_\_\_\_

1. Completa o quadro das figuras rítmicas: (20%)

Nome	Figura	Pausa	Duração
			1 Tempo
Semicolcheia			
			$\frac{1}{2}$ Tempo
Semibreve			
			2 Tempos

2. Ditado rítmico - Ouve atentamente a frase rítmica que vai ser percutida e completa os 4 tempos que faltam: (20%)

a) \_\_\_\_\_



b) \_\_\_\_\_

c) \_\_\_\_\_


d) \_\_\_\_\_

4. Identifica o nome das dinâmicas. (7x1,4=10 pontos)

*f* \_\_\_\_\_ *mf* \_\_\_\_\_ *p* \_\_\_\_\_  
*pp* \_\_\_\_\_ *ff* \_\_\_\_\_

 \_\_\_\_\_  \_\_\_\_\_

5. Lê as seguintes frases, classifica-as como verdadeira (V) ou falsas (F) e corrige as falsas. (6x2=12 pontos)

- a) A figura rítmica com valor igual a dois tempos é a colcheia.
- b) A pulsação é um batimento regular que sentimos quando ouvimos uma música.
- c) O Timbre não nos permite distinguir e reconhecer diferentes fontes sonoras.
- d) Pode considerar-se uma fonte sonora qualquer corpo que vibra e produz um som.
- e) Os sons podem ter intensidades diferentes.
- f) Quando numa partitura aparece este símbolo , o músico deve interpretar a melodia como um crescendo.

6) Ditado rítmico-melódico.

6.1) Completa as pautas com as notas **SOL** e **MI**.

a) (2x8= 16 pontos)



b) (2x8= 16 pontos)



6.2) Completa a pauta com o ritmo. (1x15=15 pontos)

