

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

**Cláudia Isabel Matosinhos Teixeira Guedes**

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

Orientado por  
**Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso**

Bragança,  
Julho de 2015





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

**Cláudia Isabel Matosinhos Teixeira Guedes**

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

Orientado por  
**Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso**

Bragança,  
Julho de 2015



Aos meus pais  
Rita e Horácio Teixeira

À minha irmã  
Paula Teixeira

Ao meu marido  
José Guedes

Ao meu querido filho  
Gustavo Guedes



## **AGRADECIMENTOS**

A realização do presente Relatório de Estágio não teria sido possível sem o contributo de várias pessoas que, de uma forma direta ou indireta, possibilitaram a sua concretização.

Destas quero destacar e agradecer ao Professor Mário Cardoso, pela sua orientação, pelo apoio, dedicação e disponibilidade que sempre demonstrou.

Aos Professores Cooperantes, a Professora Maria Sousa, ao Professor António Pereira e ao Professor Artur Fernandes por toda a amizade, companheirismo, partilha e generosidade.

À Escola EB 2,3 Prof. J. Ribeirinha Machado 1º Ciclo de Vilarandelo, à Escola EB 2,3 Júlio do Carvalhal de Valpaços e ao Agrupamento da Escola E.B. 2,3 Augusto Moreno de Bragança por me terem recebido tão bem e por todo o apoio e carinho.

A todos os alunos da turma do 1º Ano do ano letivo 2011/2012, aos alunos do 6º C do ano letivo 2011/2012 e aos alunos do 8º F do ano letivo 2012/2013, por todo o esforço e dedicação que tiveram em todas as aulas.

Aos meus pais e irmã, Horácio, Rita e Paula Teixeira, por todo o apoio, carinho e incentivo.

Ao meu marido, José Guedes, por toda a ajuda e paciência.

Ao meu filho, Gustavo, por todo o amor e carinho.

Aos meus amigos, Susana, Andreia, Tânia, Patrícia e Nuno pelo apoio e amizade que sempre demonstraram.



---

## RESUMO

O presente Relatório de Estágio, integrado no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, representa um espaço de síntese de todo o meu percurso e desempenho profissional realizados ao longo do Ensino Básico, na área do domínio de habilitação profissional. Este relatório engloba toda a Prática de Ensino Supervisionada realizada no 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, assim como todo o enquadramento teórico, reflexões e conhecimentos adquiridos ao longo de todo este percurso. Pretende relatar as experiências de ensino/aprendizagem realizadas ao longo de toda a prática, assim como as mudanças que este ciclo de estudos teve sobre mim.

No sentido de enquadrar epistemologicamente este trabalho, foram utilizadas as linhas conceptuais de algumas das abordagens pedagógico-musicais que marcaram o século XX, nomeadamente Jos Wuytack (1995), Edwin Gordon (2000), Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982). Partindo da análise e reflexão do contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada em cada um dos Ciclos, planificou-se toda a prática letiva a fim de concretizar os objetivos previamente traçados, sendo um deles, proporcionar aos alunos várias experiências de aprendizagem fazendo com que os mesmos enriqueçam a todos os níveis.

**Palavras-Chave:** Prática de Ensino Supervisionada, Abordagens Pedagógico-Musicais, Experiências de Ensino/Aprendizagem



**ABSTRACT**

The present internship report, integrated in the studies' plan of Master in Musical Education in Primary School, represents a synthesis of all my course and professional accomplishment realized along Primary School in the professional qualification area. This report covers all the Supervised Teaching Practice realised in the 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> Cycles of Basic School, and all the theoretical framework, reflections and acquired knowledge along this course. Its aim is to describe the teaching /learning experiences along the practice, and the changes that this cycle of studies made in me.

In a way of framing this work epistemologically, they were used conceptual lines of some pedagogical-musical approaches that marked the XX century, such as Jos Wuytack (1995), Edwin Gordon (2000), Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982).

Based on the analysis and reflection on the context in which the supervised teaching practice occurred in each cycle, all the practice was planned in order to concretize the aims previously traced, being one of them, to provide to the students various learning experiences causing an all-level enrichment.

**Key-words:** Supervised Teaching Practice, Pedagogical Musical-Approaches, Teaching /Learning experiences



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

**EM** – Educação Musical

**E.B** – Ensino Básico

**GNR** – Guarda Nacional Republicana

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**PES** – Prática de Ensino Supervisionada

**PSP** – Polícia de Segurança Pública

**TIC** – Tecnologias da Investigação e Comunicação



---

**ÍNDICE**

<b>AGRADECIMENTOS</b> .....	V
<b>RESUMO</b> .....	VII
<b>ABSTRACT</b> .....	IX
<b>LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS</b> .....	XI
<b>ÍNDICE DE TABELAS</b> .....	XVII
<b>ÍNDICE DE GRÁFICOS</b> .....	XIX
<b>ÍNDICE DE FIGURAS</b> .....	XXI
<b>ÍNDICE DE ANEXOS</b> .....	XXIII
<b>ÍNDICE DE APÊNDICES</b> .....	XXV
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1

**CAPÍTULO I – SUPORTE TEÓRICO E CONCEPTUAL**

<b>1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL</b> .....	<b>5</b>
1.1.1. Abordagens Pedagógico - Musicais Ativas .....	5
1.1.2. Audição Musical Ativa.....	15
1.1.3. Teoria de Aprendizagem Musical.....	17

**CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

<b>2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b> .....	<b>27</b>
2.1.1. Caracterização do Meio.....	27
2.1.2. Caracterização da Escola.....	28
2.1.3. Caracterização da Turma.....	31

---

<b>2.2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>33</b>
2.2.1. Intervenção Pedagógica.....	33
2.2.2. Descrição e Reflexão das Práticas.....	34
 <b>CAPÍTULO III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>	
<b>3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>41</b>
3.1.1. Caracterização do Meio.....	41
3.1.2. Caracterização da Escola.....	43
3.1.3. Caracterização da Turma.....	45
<b>3.2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>48</b>
3.2.1. Intervenção Pedagógica.....	48
3.2.2. Descrição e Reflexão das Práticas.....	49
 <b>CAPÍTULO VI - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO</b>	
<b>4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO .....</b>	<b>57</b>
4.1.1. Caracterização do Meio.....	57
4.1.2. Caracterização da Escola.....	58
4.1.3. Caracterização da Turma.....	60
<b>4.2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO.....</b>	<b>61</b>
4.2.1. Intervenção Pedagógica.....	61
4.2.3. Descrição e Reflexão das Práticas.....	64

---

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>69</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>71</b>
<b>LEGISLAÇÃO PORTUGUESAS CONSULTADA .....</b>	<b>73</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>75</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>103</b>



## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Tipo e Estádios de Audiação Preparatória.....	20
<b>Tabela 2:</b> Estádios de Audiação .....	23
<b>Tabela 3:</b> Tipos de Audiação.....	23



## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Distribuição por género dos alunos da turma do 1º Ano .....	31
<b>Gráfico 2:</b> Distribuição por género dos alunos da turma do 6º C.....	46
<b>Gráfico 3:</b> Distribuição por género dos alunos da turma do 8º F .....	60



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> “Fonomímica” de Kodály.....	11
<b>Figura 2:</b> Alguns dos instrumentos musicais que pertencem ao “Instrumental Orff”.....	14
<b>Figura 3:</b> Vista aérea da Vila de Vilarandelo .....	27
<b>Figura 4:</b> Escola EB 2,3 Prof. J. Ribeiro Machado 1ºCiclo de Vilarandelo.....	29
<b>Figura 5:</b> Sala de Música da Escola EB 2,3 Prof. J. Ribeiro Machado 1ºCiclo de Vilarandelo .....	30
<b>Figura 6:</b> Vista aérea da cidade de Valpaços.....	41
<b>Figura 7:</b> Escola EB 2,3 Júlio do Carvalho de Valpaços .....	43
<b>Figura 8:</b> Sala de Música da Escola EB 2,3 Júlio do Carvalho de Valpaços .....	45
<b>Figura 9:</b> Vista aérea da Cidade de Bragança .....	57
<b>Figura 10:</b> Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança .....	58
<b>Figura 11:</b> Sala de Música (nº33) da Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança .....	59



## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> “Vê o Girassol” .....	105
<b>Anexo 2:</b> “O Teu Corpo é Música” .....	106
<b>Anexo 3:</b> Canção “O Pautas” .....	107
<b>Anexo 4:</b> Peça “Os Flinstons” .....	108



---

**ÍNDICE DE APÊNDICES**

<b>Apêndice 1:</b> Ficha de Avaliação sobre os compassos simples e compostos .....	77
<b>Apêndice 2:</b> Power Points utilizados nas aulas .....	80
<b>Apêndice 3:</b> Apontamentos sobre os Instrumentos Tradicionais Portugueses .....	83
<b>Apêndice 4:</b> Ficha de Avaliação sobre os Instrumentos Tradicionais Portugueses.....	92
<b>Apêndice 5:</b> Plano de Intervenção.....	96
<b>Apêndice 6:</b> Arranjo “The Firts Noel” .....	97
<b>Apêndice 7:</b> Arranjo “Vinde Crianças”.....	98
<b>Apêndice 8:</b> Arranjo “Carnaval” .....	99
<b>Apêndice 9:</b> Letra da Peça “O Carnaval” .....	100
<b>Apêndice 10:</b> Arranjo “Viva o Carnaval” .....	101
<b>Apêndice 11:</b> Letra da peça “Viva o Carnaval” .....	102



## INTRODUÇÃO

O presente Relatório de Estágio Profissional, inserido na Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, integrada no plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, representa um espaço de síntese de todo o meu percurso e desempenho profissional realizados ao longo do Ensino Básico, na área do domínio de habilitação profissional.

A criança através da música aprende a desenvolver o seu pensamento musical realizando atividades ligadas à prática musical, como ouvir, interpretar canções, tocar e dançar em conjunto, compor, criar, improvisar e elaborar estruturas musicais. Estas atividades musicais contribuem ainda para a formação de outras dimensões da personalidade a nível cognitivo, afetivo, sociocultural, dimensões essas fundamentais no desenvolvimento do “*Eu*” (Wuytack & Palheiros, 1995).

Relativamente à sua organização e estruturação, o presente documento encontra-se dividido em quatro capítulos, **I - Suporte Teórico e Conceptual, II - Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico, III - Prática de Ensino Supervisionada no 2º Ciclo do Ensino Básico e IV - Prática de Ensino Supervisionada no 3º Ciclo do Ensino Básico.**

No primeiro capítulo será exposto todo o suporte teórico-conceptual que esteve na base da minha Prática de Ensino Supervisionada realizada nos três Ciclos do Ensino Básico centrado nos “Pressupostos Teóricos e Metodológicos na Educação Musical”, que está dividido em três subcapítulos. No primeiro subcapítulo titulado de Abordagens Pedagógico-Musicais Ativas, partindo de todo o enquadramento histórico e cultural que marca o século XX, é realizada uma breve caracterização do processo de ensino/aprendizagem de alguns pedagogos ligados à Educação Musical, nomeadamente Émile-Jacques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982).

Partindo de todo o enquadramento realizado anteriormente, o segundo e terceiro subcapítulo, pretendem centrar as linhas pedagógico-musicais que marcaram todo o meu processo de ensino/aprendizagem no decorrer da prática pedagógica. Assim serão analisadas

duas linhas conceptuais: A Audição Musical Ativa de Jos Wuytack (1995) e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon (2000).

Os restantes capítulos (Capítulo II, III e IV) são dedicados à Prática de Ensino Supervisionada (PES) no 1º, 2º, 3º Ciclos do Ensino Básico, onde descrevo a Contextualização do Meio Escolar, com a caracterização do meio, da escola e da turma onde realizei a Prática de Ensino Supervisionada. Posteriormente são descritas as Experiências de Ensino e Aprendizagem vivenciadas, bem como a análise, a discussão e reflexão sobre os resultados obtidos durante a prática pedagógica.

Por último, são apresentadas as Considerações Finais de todo este trabalho, as Referências Bibliográficas, os Apêndices e os Anexos.

Em relação a aspetos de redação e formatação, este trabalho foi redigido com recurso ao novo acordo ortográfico. Contudo, deve-se acrescentar que para as citações diretas, expostas no corpo de texto, foi utilizada a língua e forma original.

# **CAPÍTULO I – SUPORTE TEÓRICO E CONCEPTUAL**

---



## **1.1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL**

### **1.1.1. Abordagens Pedagógico - Musicais Ativas**

Nas primeiras décadas do século XX verificou-se uma revolução da prática pedagógica musical. Como refere Gainza (1982:105), «a pedagogia musical entrou numa reforma tal que alterou, não só os fundamentos do ensino/aprendizagem como até os materiais e as técnicas de ensino - nesta reforma pode notar-se a influência do estruturalismo, da linguística moderna e da cibernética, da teoria da comunicação, das últimas pesquisas em matéria da psicologia do desenvolvimento, da inteligência, da aprendizagem». A Educação Artística em geral e a Educação Musical, em especial, percorreram um longo caminho, dominado tanto pela imposição de currículos baseados no saber “ler, escrever e contar” como pela ideia elitista de que a música é um privilégio reservado apenas para seres dotados. Uma das consequências desta situação encontra-se na frequente ausência de uma prática musical no ensino genérico, que leva à reduzida formação musical dos cidadãos em geral (Wuytack & Palheiros, 1995).

Com o objetivo de conseguir uma profunda transformação, vários pedagogos, dedicaram-se à procura de modelos de ensino/aprendizagem da Música que estimulassem o interesse dos alunos e contribuíssem para a sua expansão social e cultural, criaram várias abordagens pedagógicas-musicais que têm vindo a revolucionar o ensino da Educação Musical promovendo um trabalho mais expressivo e criativo para os alunos. Estas abordagens pedagógico-musicais ativas abriram caminho para o desenvolvimento musical das crianças e dos adultos, caracterizadas pela experiência direta dos alunos, através da vivência musical em grupo, levam os alunos a participar ativamente em todas as atividades da aula. Assim sendo, os alunos interagem não só com o meio, como também com os seus parceiros sociais, desenvolvem-se assim integralmente, tal como defende o construtivismo e o socioconstrutivismo (I. Peixoto, 2014).

Desta forma particular, Émile – Jaques Dalcroze (1865 -1950), músico e professor suíço, baseou a sua metodologia nos ritmos naturais do corpo humano, ritmos esses que relacionou com os ritmos musicais e com as capacidade criativas da criança. Neste seguimento, Amado (1999) menciona que Dalcroze desenvolveu a “*Rítmica*” que tem como base fundamental a formação do ser humano através do movimento e do ritmo numa coordenação permanente entre parte corporal e intelectual. Neste particular, para Dalcroze (1973) o ritmo, através do movimento corporal, a improvisação essencialmente a partir de instrumentos de percussão e a educação do ouvido, utilizando jogos, movimentos e voz, apresentam-se como pilares fundamentais para o desenvolvimento da psicomotricidade e criatividade da criança, motivando-a para o processo ensino-aprendizagem. Segundo Sousa (1999), torna-se necessário que uma criança ouça e experimente ritmos e sons antes da sua aprendizagem escrita. A representação gráfica e a aprendizagem da notação musical convencional devem surgir como consequência da iniciação musical e não como uma condição.

O sistema de educação musical a que Dalcroze chamou “*Rythmique*<sup>1</sup>” (Rítmica) relaciona-se diretamente à educação geral e fornece instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa, por meio da música e do movimento. Além desse propósito mais amplo, atua como atividade educativa, desenvolvendo a escuta ativa, a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze enfatiza o fato de o corpo e a voz serem os primeiros instrumentos musicais do bebê, daí a necessidade de estímulo às ações das crianças desde tenra idade, e da maneira mais eficiente possível. (Fonterrada, 2008:131)

De acordo com Sousa (2003), uma das preocupações de Dalcroze era que os seus alunos entrassem na estrutura rítmica, não de um modo passivo e mecânico como no solfejo, mas sim de forma ativa e participativa, por isso recorreu ao corpo, aos ritmos corporais (coração, respiração) e aos ritmos da movimentação do corpo (andar, correr, saltar) para levar a criança a viver a dimensão temporal da música. O ritmo não devia ser estudado de um modo mecanizado e afastado da sensibilidade, mas sim experimentado diretamente e sensivelmente com o envolvimento emocional. Devia partir de um gesto simples, começando com a marcha, depois a corrida, a oscilação dos braços e o movimento do corpo, passando a seguir para os exercícios de audição e de afinação do ouvido.

---

<sup>1</sup> Termo utilizado por Dalcroze (1898) que será utilizado neste documento na versão traduzida: Rítmica

A criança começa em primeiro lugar a escutar e a concentrar-se na sua escuta, seguindo-se exercícios de movimento inspirados no conteúdo da música escutada. O professor improvisa ao piano trechos musicais, breves e fáceis, movendo-se a criança na sala reservada à lição de rítmica, caminhando, correndo e saltando, parando quando a música termina ou quando o professor o ordenar. (Sousa, 2003:96)

Fonterrada (2008) menciona que Dalcroze desenvolveu a sua abordagem pedagógico-musical no movimento corporal e na habilidade de escuta, tendo verificado que os seus alunos tinham dificuldades na parte auditiva, não conseguindo imaginar o som dos acordes que escreviam nas aulas de harmonia. Este facto verificava-se porque os alunos não podiam experimentar o som que escreviam. Naquela altura os professores de música não permitiam que os alunos se aproximassem do teclado para conferir ou corrigir o que produziam nas aulas de harmonia, contraponto ou composição. Assim sendo, Dalcroze trocou essa ordem e iniciou um trabalho que incluía as atividades de tocar, escutar e escrever harmonias, incentivando os alunos à escuta e ao tocar no piano antes de realizar qualquer atividade, pois o único modo de conhecer as sonoridades dos acordes é tocá-los. Neste seguimento, Dalcroze também verificou que mesmo os alunos que possuíam mais capacidades na parte escrita apresentavam uma grande dificuldade para cantar, segundo ele, os alunos compreendiam na perfeição a organização rítmica das melodias, mas não eram capazes de executá-las corretamente através da entoação, devido à má utilização e aos movimentos não controlados do aparelho vocal.

De acordo com Fonterrada (2008), o sistema de Dalcroze propõe um ensino com vivências e experiências objetivas e palpáveis, onde as atividades corporais básicas (correr, andar, saltar, deslocar-se em diferentes direções) a escuta ativa, a sensibilidade motora, o sentido rítmico e a expressão sejam desenvolvidas e tidas em consideração para a vivência e aprendizagem musicais. Este sistema foi inicialmente concebido para adultos, mas foi posteriormente adaptado para crianças a partir dos seis anos de idade, contudo a formação em Expressão Musical deve começar muito antes dessa idade, este sistema pode e deve ser adaptado também para crianças mais pequenas, para que possam beneficiar do desenvolvimento corporal, rítmico, auditivo e expressivo que este sistema proporciona.

Edgar Willems (1890-1978), de nacionalidade Belga, residente na Suíça, foi aluno de Émile - Jaques Dalcroze, seguiu a sua linha conceptual e desenvolveu a sua “*Pedagogia*” centrada na audição que para ele é a base da musicalidade. Sousa (2000:13) refere que os princípios e fundamentos da sua metodologia «não partem da matéria nem dos instrumentos, mas sim dos princípios da vida que unem a música e o ser humano, merecendo especial importância o movimento e a voz».

De acordo com Tevez (2012), Edgar Willems desenvolveu uma abordagem pedagógico-musical centrada em três elementos fundamentais da música: o ritmo, a melodia e a harmonia. Dava grande destaque ao canto, uma vez que a criança ao participar num coral desenvolve a audição, a voz, o ritmo, a melodia, a harmonia, a memória, a imaginação, a postura, entre outros. Neste particular, Willems (1967), menciona que na sua metodologia eram utilizados diversos materiais didáticos, nomeadamente: canções (simples, ritmadas e de preparação para o instrumento), atividades de desenvolvimento rítmico (movimento ordenado, através de batimentos livres, regulares, com acentuação, com intensidades diferentes), de desenvolvimento auditivo (saber ouvir, reconhecer e reproduzir os sons), de um solfejo elementar (prática solfegística) e de um vocabulário musical simples. Segundo Sousa (2008), Willems refere que antes de se dar início à prática instrumental ou ao solfejo, é necessário que haja uma preparação para tal, tendo por base o sentido rítmico e a audição. A finalidade da sua metodologia «é estabelecer bases ordenadas e vivas, rítmicas e auditivas, válidas desde os 3 ou 4 anos até à virtuosidade» (Sousa, 2008:74).

Willems dedica-se a dois aspetos: o teórico que engloba os elementos fundamentais da audição e da natureza humana, e a correlação entre o som e a natureza humana, e o prático em que organiza o material didático necessário à aplicação de suas ideias à educação musical. (...) estuda a audição sob três aspetos: sensorial, afetivo e mental, repetindo os três domínios da natureza, que considera essencialmente diferentes entre si: o físico, o afetivo e o mental. (Fonterrada 2008:138)

Neste particular, Fonterrada (2008) menciona que na metodologia de Edgar Willems a audição apresenta três aspetos que denomina: (1) a sensorialidade auditiva<sup>2</sup>; (2) a

---

<sup>2</sup>«A sensorialidade auditiva inclui a acuidade auditiva, processada no ouvido, bem como a perceção, discriminação, memorização e evocação, processadas a nível do cérebro. O ouvir pessoas a falar, discriminar que são duas senhoras e perceber o que dizem, são fases sucessivas da sensorialidade auditiva, que se relaciona intimamente com as qualidades do som» (Sousa, 2003:99).

sensibilidade afetiva-auditiva<sup>3</sup>; (3) a inteligência auditiva<sup>4</sup>. O autor não concebe essas três instâncias da audição como fenômenos separados. Fonterrada (2008:140) refere que «ouvimos do jeito que ouvimos porque há uma estreita ligação entre a fisiologia do ouvido e a escuta. Do mesmo modo, fazemos a música que fazemos porque somos dotados de características físicas, fisiológicas, afetivas, mentais e espirituais que se assemelham estreitamente à nossa maneira de ouvir». Assim sendo, Edgar Willems (1985) para explicar as diferentes qualidades da audição, remete-se a três verbos em francês: *ouir*<sup>5</sup> (ouvir), *écouter* (escutar)<sup>6</sup> e *entendre*<sup>7</sup> (entender):

Como existem funções auditivas em três domínios diferentes, seria preciso três palavras diferentes para exprimi-los. Assim, poder-se-ia dizer “ouir” para designar a função sensorial, “écouter” para designar aquela função em que a emoção se junta ao ato de “ouir”, e “entendre” para indicar que se toma consciência daquilo que se “ouir”. O uso corrente dessas palavras, entretanto, não permite que se faça tais distinções. (Fonterrada 2008:141)

De acordo com Sousa (2003), todos os trabalhos desenvolvidos por Willems sobre a educação das capacidades auditivas foram baseados em investigações experimentais em ambientes educacionais, o que lhe permitiu relacionar a música e a psicologia. Esta relação da música com a psicologia sustenta toda a sua metodologia, coloca em estreita correlação as áreas então consideradas pela psicologia da pessoa (vida fisiológica, vida afetiva e vida mental) com os elementos fundamentais da música (ritmo, melodia e harmonia).

Segundo Sousa (2003), Willems menciona que a inteligência auditiva pode ser educada através da orientação de um professor que leve o aluno a tomar consciência das suas próprias capacidades auditivas, sejam elas sensoriais ou afetivas, defendendo que esta educação deveria começar na infância através do desenvolvimento do gosto musical e favorecendo a imaginação na criação de pequenas melodias.

---

<sup>3</sup>«A sensibilidade afetiva-auditiva refere-se essencialmente “ao sentir” emocional e sentimental que é motivado pela audição de uma dada música, às modificações emocionais que são provocadas pela música e que levam, por exemplo, uma mesma pessoa a sentir-se alegre com uma dada música e a chorar quando ouve outra» (Sousa, 2003:100).

<sup>4</sup>«A inteligência auditiva, refere-se à apreensão, ao entender, ao compreender, á uma ação ativa e reflexiva do pensamento sobre a música» (Sousa, 2003:101).

<sup>5</sup> Termo utilizado por Willems (1985) que será utilizado neste documento na versão traduzida: ouvir

<sup>6</sup> Termo utilizado por Willems (1985) que será utilizado neste documento na versão traduzida: escutar

<sup>7</sup> Termo utilizado por Willems (1985) que será utilizado neste documento na versão traduzida: entender

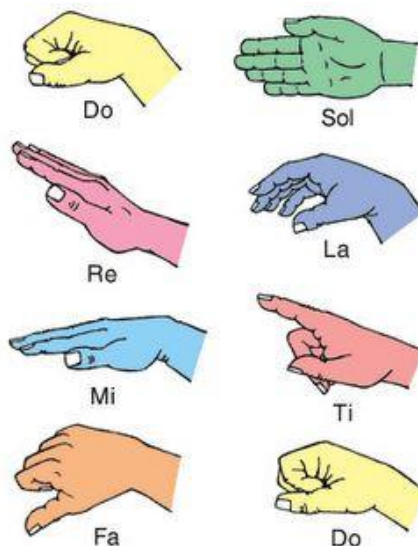
Zoltán Kodály (1882-1967) foi um pedagogo musical Húngaro, importante compositor e “coletor” de repertório folclórico Húngaro, membro do movimento nacionalista Húngaro que visava a recolha, conservação e divulgação de repertório musical original do país (juntamente com Bela Bartók). Neste seguimento Sousa (2000) refere que Kodály desenvolveu as suas pesquisas direcionadas em especial para a música folclórica Húngara, porque acreditava que o estudo de música com as crianças devia partir das canções folclóricas e dos conhecimentos musicais que podiam ser explorados no seu estudo e através dessas canções ir expandindo o universo musical até alcançar a compreensão da literatura musical universal.

Segundo Goulart (2000:7) Kodály «achava que a música tinha que ser para todos, por isso, dedicou-se com determinação a tornar a música uma linguagem compreensível para todo o húngaro, tornando a música parte integrante da educação geral». Neste seguimento Sousa (1999) menciona que o objetivo de Kodály era dar a conhecer o canto a toda a população e fazer dele um meio eficiente de alfabetização musical, trazendo a Música para o quotidiano das pessoas.

De acordo com Cruz (1995), Kodály desenvolveu uma abordagem pedagógico-musical que atribui grande importância ao canto, sendo ele uma das formas de desenvolvimento global da capacidade intelectual, social e cognitiva da criança. Sousa (1999) refere que o método do pedagogo Zoltán Kodály compreende o ritmo, o canto em grupo e individual, a perceção musical, a leitura, a escrita, a audição e o solfejo, mas o fundamental para o pedagogo é o canto.

Neste particular, Sousa (2008) menciona que através do canto, associado a movimentos corporais, a criança desenvolve o sentido da afinação vocal, do sentido rítmico e da coordenação de movimentos. O canto contribui, ainda, para a formação da consciência social através do canto coletivo. Assim sendo, Kodaly refere que é importante desenvolver o hábito de entonação desde muito cedo, porque depois, talvez não seja possível aperfeiçoar essa capacidade.

De acordo com Cruz (1995), Kodály desenvolveu algumas estratégias para o ensino da Música, sendo elas as seguintes: (1) “*Solmização*”<sup>8</sup> (solfejo relativo); (2) “*Fonomímica*”<sup>9</sup> (Solfejo mímico).



**Figura 1:** “Fonomímica” de Kodály<sup>10</sup>

Para além de Kodály incentivar o canto também insistia na aprendizagem do solfejo, porém, o sistema de leitura rítmica adotado por Kodaly não era original. Em vários países seguia-se a metodologia da silabação rítmica, que designava os valores por diferentes sílabas. Neste em particular, Fonterrada (2008) dá como exemplo «tá para semínima, *tate* para as colcheias, *tateti* para as tercinas, *tafatefe* para as semicolcheias, e assim por diante» (Fonterrada, 2008:158). Outros autores utilizam este sistema de leitura rítmica com outras sílabas, como por exemplo: *ta* para a semínima, *titi* colcheias, *tiritiri* para as semicolcheias, entre outras variações.

<sup>8</sup>Solmização é um «utensílio do desenvolvimento do ouvido interno e da aprendizagem da leitura e escrita musical. As sílabas da solmização designam a relação dos sons entre eles, quer dizer o papel das notas em qualquer que seja o sistema, e não a altura absoluta dos sons. As sílabas da solmização são fáceis de cantar, com uma sonoridade agradável e vantajosa à articulação» (Cruz, 1995:7).

<sup>9</sup> Fonomímica é um sistema que alia gestos manuais à altura das notas musicais. Nesta atividade as crianças utilizam o corpo para a vivência musical. Cada nota é representada por um gesto manual que são executados no espaço diante do corpo da criança, essa atividade permite que as crianças observem como as notas "sobem" ou "descem" enquanto cantam e gesticulam melodias ascendentes e descendentes (Fonterrada, 2008).

<sup>10</sup> Figura obtida do site: <http://www.lacasainfantil.com/materiales-y-recursos/fononimia-gestos-con-la-mano-fofonimia>, dia 10 de Junho de 2015.

Carl Orff (1895-1982) nasceu em Munique, Alemanha, foi um compositor e pedagogo musical que desde muito cedo revelou um enorme gosto pela música. De acordo com Sanuy & Sarmiento (1969), Orff fundou no ano de 1924, em colaboração com a dançarina Dorothee Günther, uma escola de música, dança e ginástica (*Güntherschule*), na qual começa a experimentar e praticar ideias que tinha na sua mente, começando aos poucos a construir o que mais tarde se viria a denominar por *Orff-Schulwerk*<sup>11</sup>.

Segundo Sousa (2000), Orff não criou um método e sim princípios metodológicos, que se resumem:

No agir, reagir, integrar e colaborar. Nesta fundamentação reside um conjunto de elementos que presidem à orientação de toda a sua metodologia – ritmo, melodia, criatividade, jogo, improvisação e instrumental. A partir da experimentação destes elementos, a criança cresce e desenvolve a sua aprendizagem musical de uma forma viva e atraente, partindo do próprio mundo e das suas próprias vivências. (Sousa, 2000:13-14)

O ritmo é considerado o elemento central para toda a sua abordagem, porque está presente em toda a nossa vida. Indica ainda como princípios básicos que auxiliam o desenvolvimento da criatividade, o canto, a dança e as atividades lúdicas (Sousa, 2000).

De acordo com Sousa (2003), Orff desenvolveu a sua teoria à volta de três pilares que considera importantíssimos para a educação musical: a música, a palavra e o movimento. Neste particular Wuytack (1993) menciona que para Orff a palavra tinha uma grande importância para o ensinamento da música, refere que ao utilizar uma linguagem verbal conhecida pelas crianças conseguiu criar uma ponte de aproximação e motivação para a linguagem musical. Através das palavras é possível ensinar ritmo, dinâmicas, acentuações, tudo de uma forma sensorial associada à expressividade natural do ser humano. Assim sendo, Soares (2012) defende que foi através da voz que Orff desenvolveu os seus primeiros trabalhos, utilizava como estratégias, temas folclóricos, lengalengas, canções infantis tradicionais, quase sempre de ritmo simples e repetido, que eram cantadas pelas crianças com a denominada percussão corporal que contribui para a melhoria da coordenação e da motricidade. Num passo seguinte, pode ser adicionada e explorada uma melodia simples e, por fim, acrescentado um acompanhamento em Instrumentos Orff. Estas estratégias

---

<sup>11</sup> Conjunto de cinco volumes com peças musicais que contribuem para o desenvolvimento musical da criança.

integravam as diversas características musicais que ele desejava ensinar, ultrapassando assim o obstáculo da utilização de temas muito mais complexos e de difícil compreensão pelas crianças. Era dada uma grande importância ao canto, especialmente em grupo, pois o canto é a primeira forma de se criar música e se este for praticado em grupo diminui os níveis de nervosismo dos alunos quando estão expostos ao público, melhorando assim a afinação (Soares 2012).

Segundo Fonterrada (2008), a prática da improvisação tem também um papel importante na abordagem de Orff, deve ser introduzida logo nos primeiros estágios e prolongar-se até chegar à sua forma “*madura*” (estágios superiores de desenvolvimento). Tem como elementos fundamentais a imitação (repetir o que se ouviu), a pergunta e resposta (improvisar um segmento musical depois de ouvido um estímulo), os ostinatos e figuras rítmicas ou melódicas repetidas, que se podem improvisar vocalmente ou no instrumento. O trabalho de Orff é desenvolvido nos primeiros momentos sobre a escala pentatônica que é uma escala bastante familiar e, por isso, recomendável às crianças, pois através dela mais facilmente estas encontram a sua própria expressividade e improvisam sem que corram o risco de criar melodias pouco agradáveis ao ouvido, podendo a improvisação ser acompanhada de uma nota pedal, bordão ou ostinato, só depois de estar bem interiorizada esta escala é que a criança é confrontada com as escalas maiores e menores.

De acordo com Sousa (2003), Carl Orff desenvolveu o conceito de “*Música Elementar*” e define-a como sendo a música mais próxima do Homem, vinda da sua própria natureza, disponível e acessível a todos, é a música que a própria pessoa tem que fazer, sempre ligada ao movimento e à palavra, não se destinando a ouvintes mas sim a participantes. Com a “*Música Elementar*”, Orff pretende desenvolver a musicalidade inerente a todos os Seres Humanos, despertando a imaginação, a criatividade e os sentimentos, desenvolvendo assim todo o seu domínio pessoal, emocional, social e cognitivo. Neste particular, Sousa (2003), menciona que outro grande pilar da abordagem *Orff-Schulwerk* é o movimento e a dança. Orff partia do princípio que, muito antes de a criança falar já utiliza o movimento como forma de expressão. A criança ao longo da sua infância anda, corre, salta, roda, galopa, entre outros, porque toda a sua atividade é um movimento espontâneo. Orff (1969) refere que o movimento através da dança acompanha toda a aprendizagem dando uma expressividade extra ao gesto musical. Quando a criança

ouve uma música, tem um impulso natural que a leva a acompanhar um movimento com um som rítmico ou a mover-se ao som de um ritmo.

Segundo Cunha (2005), para acompanhar as melodias, Orff criou juntamente com os seus amigos Karl Maendler e Curt Sachs, uma série de instrumentos de percussão que são hoje conhecidos como “*Instrumental Orff*” e são utilizados hoje em dia na maioria das escolas. O “*Instrumental Orff*” é composto por instrumentos de sopro (flautas doces), instrumentos de percussão de altura definida (jogos de sino, xilofones e metalofones) e instrumentos de percussão de altura não definida (maracas, bloco de dois sons, clavas, triângulo, pratos, bongós, timbales, entre outros). Com estes instrumentos, a criança a partir da experimentação está em contacto com os princípios básicos de combinação de timbres, pois o instrumental é desenvolvido para que mesmo as crianças mais pequenas possam experimentar e participar do conjunto de maneira eficaz e motivadora. Este conjunto de instrumentos são de fácil manuseio e de fácil transporte, foi pensado e adaptado de maneira a que todos os utilizassem facilmente, dotadas ou não de conhecimentos prévios, permitem um grande e diversificado conjunto sonoro e também a experimentação de três conceitos fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia (Cunha, 2005).



**Figura 2:** Alguns dos instrumentos musicais que pertencem ao “*Instrumental Orff*”<sup>12</sup>

<sup>12</sup>Figura obtida no site: [http://maiseducacaomusical.blogspot.pt/p/5-ano\\_2.html](http://maiseducacaomusical.blogspot.pt/p/5-ano_2.html), dia 10 de junho de 2015

### 1.1.2. Audição Musical Ativa

De acordo com Graça Palheiros (1998) a audição musical ativa é um sistema original e inovador criado por Jos Wuytack que considera ser a obra da sua vida. Jos Wuytack é um pedagogo musical Belga nascido em 1935, seguidor das propostas pedagógicas de Carl Orff.

Wuytack (2005) menciona que o seu sistema pretende fazer com que a criança aprenda música desde o seu primeiro contato com a experiência sonora, tendo em conta que deve haver sempre uma adaptação das atividades do sistema para a realidade e para o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, sendo assim acessível a todas as crianças. Este sistema tem como princípios fundamentais, a totalidade, a atividade, a adaptação, a alegria, a arte, a articulação, o canto, a comunidade, a consciência, a criatividade, o equilíbrio, a motricidade, o movimento e a teoria, além do envolvimento ativo e expressivo do aluno frente à experiência musical. Dos princípios anteriormente descritos destacam-se a atividade (estar ativa é a base de toda a experiência musical, porque faz parte da natureza da criança), a criatividade (oportunidade para improvisar e criar elementos novos), a totalidade (das três formas de Expressão: verbal, musical e corporal) e a comunidade (privilegia-se uma educação musical em grupo, acessível a todos, desenvolvendo a sociabilidade).

Segundo Palheiros (1998), a educação musical não fica completa sem a audição musical, por isso Wuytack, desenvolveu uma metodologia para o ensino da audição, baseada na assimilação prévia dos materiais temáticos das obras a ouvir (realizada através de diversos meios de ativação) e na visualização de um esquema de música, designado por Musicograma<sup>13</sup>. Nesta metodologia, há uma grande preocupação em desenvolver o sentido estético da música e esta deve ser vivida de maneira ativa, criativa e em comunidade. Neste particular, para Palheiros (1998), a audição musical ativa é um processo que implica o envolvimento ativo do ouvinte, a nível cognitivo e psicomotor, para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem. Na audição musical ativa as crianças estão envolvidas na

---

<sup>13</sup> O Musicograma, meio visual por excelência, é um esquema do desenvolvimento dinâmico de uma obra (ou de um excerto) musical. Trata-se de uma espécie de “partitura” dirigida a indivíduos não-músicos, que facilita a perceção e a memorização da totalidade da estrutura da música (forma, ritmo, melodia, timbre, dinâmica, andamento, entre outros). São representados através de símbolos, cores e figuras geométricas, de uma forma abstrata e em si mesma global (por exemplo, um tema melódico é indicado por retângulo colorido, não sendo representada a sua linha melódica). (Palheiros, 1998:18)

música, física e mentalmente, ouvem e compreendem o que se está a passar na música, para poderem apreciá-la da melhor forma possível. Para facilitar o envolvimento da criança na música, o professor pode recorrer a várias formas de expressão, nomeadamente: verbal, corporal, vocal, e instrumental, utilizando diversos meios de ativação, escolhidos em função dos elementos estruturantes fundamentais, como o ritmo, a linguagem gestual, os movimentos e a improvisação.

Nas actividades que constituem a experiência musical, a audição ocupa um lugar particularmente importante. Por um lado, porque a audição é a própria razão da existência da música, sendo inerente a todas as actividades musicais. Por outro lado, porque contribui decisivamente para o desenvolvimento musical do indivíduo. (Wuytack & Palheiros, 1995:11)

Wuytack & Palheiros (1995:11) consideram como finalidades importantes da audição musical os seguintes aspetos:

- Desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
- Desenvolver um pensamento musical, necessário à compreensão e à apreciação da música;
- Apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical, como execução/interpretação e a criação/composição;
- Promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música;
- Desenvolver a audição interior e a memória musical;
- Desenvolver as emoções e o sentido estético, levando à descoberta do “belo”, através de comentários sobre o carácter das músicas e as emoções que elas podem suscitar;
- Estimular a capacidade crítica, através da audição de músicas de vários estilos e épocas;
- Promover a aquisição de uma cultura musical numa perspetiva multi-cultural, dando também uma atenção particular ao conhecimento do património musical português.
- Estimular o conhecimento das fontes de produção musical, nomeadamente, os timbres de instrumentos da orquestra;
- Proporcionar a audição de música “ao vivo” (concertos por orquestras, bandas filarmónicas, grupos de música popular), levando a um conhecimento do meio musical envolvente.

Neste sentido, Wuytack & Palheiros (1995) mencionam que a audição não vem substituir, num dado momento, a prática musical:

O interesse das crianças pela audição musical varia em função da sensibilidade própria de cada idade. Mesmo as crianças mais jovens, embora isso seja mais raro, podem sentir-se mais atraídas pela audição do que pelo canto ou pela prática de um instrumento. (Wuytack & Palheiros, 1995:12)

Wuytack & Palheiros (1995) referem que os pedagogos têm constatado que ao contrário do que se acredita, nem todas as crianças gostam de cantar, assim como há crianças que preferem ouvir em vez de praticar ativamente a música, também há crianças que preferem cantar em coro, praticar um instrumento ou frequentar aulas de dança, em vez de estarem sentadas a ouvir música. Cada criança tem os seus próprios gostos, contudo, não é por elas preferirem cantar, tocar ou dançar que se vai anular a audição. Na educação das crianças é importante ensiná-las a interpretar canções, peças ou danças, mas também é muito importante ensiná-las a saber ouvir a música. Wuytack (2005:5) refere que «o professor não é um mero transmissor de conhecimentos; deve saber comunicar com os alunos o prazer de fazer música; adaptar os materiais à idade e à personalidade das crianças, às características do meio em que ensina», ou seja, cabe ao professor orientar e estimular os alunos para a audição, tendo em conta o grau de desenvolvimento musical e psicológico dos alunos, as preferências deles e o meio cultural e musical em que estão inseridos. Segundo Wuytack & Palheiros (1995), não devemos deixar que a criança faça apenas o que mais gosta na música, devemos levá-la a viver a música no seu todo, participando no processo de forma completa e ativa.

### **1.1.3. Teoria de Aprendizagem Musical**

Edwin Gordon nasceu em 1927 nos Estados Unidos da América, é um dos mais prestigiados investigadores da atualidade na área da Psicologia e Pedagogia da Música. Tem dedicado grande parte da sua vida profissional a desenvolver e ensinar a Teoria de Aprendizagem Musical às crianças. Ao longo de mais de vinte anos investigou o desenvolvimento musical através do ensino de bebés desde o nascimento até aos 18 meses, dos 18 meses até aos 3 anos, dos 3 aos 4 anos e dos 4 aos 6 anos de idade, experimentando sistematicamente diferentes sequências de competências e conteúdos.<sup>14</sup>

---

<sup>14</sup>Informação consultada nos sites: <http://escola-musica.com/metodologias-e-exames/edwin-gordon.html> / <http://giml.org/gordon/> no dia 15/01/2015

De acordo com Sousa (2003:115), Gordon (2000) refere os seguintes postulados básicos da sua perspetiva pedagógica:

Todos os alunos são capazes de aprender música;  
Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo;  
É no potencial da criança que nos deveremos centrar, se queremos ajudar a criança a desenvolver o seu potencial musical;  
Deve-se prestar atenção às diferenças e necessidades individuais, adaptando a formação ao aluno;  
A programática proporciona aos alunos fundamentos para a compreensão do que estão a aprender, quando se lhes ensina a escutar e a executar música;  
Uma programática de aprendizagem musical, na sua aplicação prática, é referida como uma série de sequências de aprendizagem da música;  
A música deve ser ensinada através do ouvido, de modo a que os alunos possam realmente aprender música e não simplesmente ser treinados para a executar;  
Para terem bons resultados em música, os alunos devem aprender a audiar de modo eficaz, passando por todos os tipos e estádios de audiação.

Neste particular, Sousa (2003) menciona que a programática de aprendizagem musical proposta por Gordon é constituída por quatro áreas de vocabulário: (1) Audiação<sup>15</sup>; (2) Expressão<sup>16</sup>; (3) Leitura; (4) Escrita<sup>17</sup>. Gordon (2003) nomeia como principais causas dessa problemática, o facto da sociedade em geral não reconhecer à música a sua importância na formação das gerações futuras, a falta de currículos bem organizados e adaptados às realidades escolar e social e a má preparação dos professores de música. Contudo, o que o preocupa mais é o facto de os alunos virem tão mal preparados de casa para poderem abordar a Educação Musical e os conteúdos que os professores lhes tentam ensinar.

Edwin Gordon em 1980, introduz o termo *Audiation*<sup>18</sup> (Audiação) que segundo Caspurro (2006:42) «significa a capacidade de ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente». Segundo Gordon (2000:4) Audiação «é para a música o que o pensamento é para a fala. [Quando as crianças] aprendem a audiar e a executar música em resultado de uma formação musical sequencial, desenvolvem um sentido de posse, porque compreendem a música».

<sup>15</sup> A audiação é uma forma de apreciação e compreensão da música (Sousa, 2003:116).

<sup>16</sup> A expressão musical é constituída por actividades de canto, de entoação verbal e por movimentos expressivos que se vão efectuando, acompanhando a audiação (Sousa, 2003:116).

<sup>17</sup> A leitura e a escrita dizem respeito a formas de notação, procurando-se registar ritmos, melodias ou frases da música que se está a audiar (Sousa, 2003:116).

<sup>18</sup> Termo utilizado por Gordon (2000) que será utilizado neste documento na versão traduzida: Audiação

Audição tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num determinado momento passado. Também procedemos a uma audição quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que lemos em notação, compomos ou improvisamos. (Gordon, 2000:16)

Segundo H. Peixoto (2014:17) a música e a sua aprendizagem «encontram paralelismo na linguagem verbal. Da mesma maneira que a criança adquire bases da sua língua materna ao escutar todos aqueles que interagem com ela e experimentando por ela própria, o mesmo acontece com a música». Neste particular, Gordon (2003), defende que a linguagem musical deve ser desenvolvida ao mesmo tempo que a linguagem verbal, ou seja, desde o nascimento. Primeiro ouvimos os outros falar, depois tentamos imitar, seguidamente pensamos através da língua, depois improvisamos e por fim lemos e escrevemos, o mesmo deve acontecer na Música. Para Gordon (2003), isto implica uma participação ativa dos pais na educação dos seus filhos, o que muitas vezes não é fácil, porque a maioria dos pais não se sente confortável relativamente à música. Possivelmente por acharem que a música só está ao alcance de alguns, o que os leva muitas vezes a rejeitarem a experiência musical. Da mesma maneira que os pais conseguem ensinar aos seus filhos a Língua Portuguesa e a Matemática sem terem que ser uns profissionais da área, também são capazes de ensinar um pouco de música aos seus filhos, basta que sejam uns pais com boa entoação vocal ou boa fluidez de movimentos corporais.

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. (Gordon, 2000:19)

Segundo H. Peixoto (2014:19), E. Gordon criou uma Teoria do Ensino da Música, onde prevê a existência de etapas pelas quais a criança deve passar de maneira a atingir a audição. «Cada etapa (que Gordon chamou de Tipo) possui sub-etapas, metas mais pequenas que devem ser atingidas (às quais Gordon deu o nome de Estádios). Toda a sua teoria é sequencial exigindo que para se chegar à Audição todas as crianças devem passar por todos os tipos e estádios de Audição Preparatória».

**Tabela 1:** Tipo e Estádios de Audição Preparatória

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

**Nota:** Adaptado da obra *A Music Learning Theory for Newborn and Young Children* (2003, citado por H. Peixoto, 2014:19)

O primeiro tipo que Gordon (2003) apresenta na sua Teoria da Aprendizagem é a *Aculturação*, em que o desenvolvimento musical da criança deve-se principalmente à audição de sons, podendo ser intencionalmente musicais ou não. A criança está exposta à cultura musical que a rodeia, absorvendo os sons do meio. Segundo Caspurro (2006:48) «esta exposição, tal como aconteceria na aprendizagem de uma linguagem verbal, fará com que a criança desenvolva teorias próprias e inconscientes de forma a organizar e dar um sentido lógico aos sons que escuta. Este é um processo moroso, no entanto necessário para o bom desenvolvimento da criança e da sua capacidade de audiar». O segundo tipo é a *Imitação*, aqui a criança começa a imitar os sons produzidos pelo adulto. Através dessa imitação a criança começa a desenvolver a noção de comparação, apercebendo-se de que aquilo que está a entoar é mais ou menos parecido com aquilo que ouve de outras pessoas. Esta comparação leva a criança, ao fim de algum tempo, a ser capaz de imitar com alguma precisão os padrões rítmicos e melódicos que vai escutando (Gordon, 2003). O último tipo desta Audição Preparatória é a *Assimilação*, aqui a criança aprende a coordenar os seus movimentos com o canto e a respiração, começa a aperceber-se da globalidade do seu corpo, da sincronia do canto com o movimento do corpo e com a respiração. É nesta fase que a

criança aprende a coordenar todo o corpo para um gesto musical, torna-se capaz de cantar, respirar e movimentar o corpo com uma relativa precisão dando uma verdadeira intenção à música que está a executar, seja ela entoada ou executada num instrumento musical, a solo ou em grupo. É uma fase muito importante no desenvolvimento musical da criança pois sem esta sincronia a sua percepção musical não estará completamente formada e as suas bases musicais não serão seguras (Gordon, 2003). Em todos estes estádios referidos anteriormente, o instrumento privilegiado pelo professor será a voz. O professor serve de modelo para a criança, que aprenderá a distinguir a voz cantada da voz falada, e a sensação de cantar afinado.

Gordon (2000) defende que para se tocar e compor música deve-se primeiro aprender a escutar e identificar padrões musicais, pois só assim os alunos vão conseguir atribuir algum significado à música, não sendo necessário os alunos recorrerem à imitação ou à memorização. Desta forma, os alunos conseguem saber como soa uma determinada música sem terem que recorrer a um instrumento, bastando um simples olhar pela partitura. Neste particular, Gordon (2000:19) refere que «quando um aluno aprende a audiar, a imitação e a memorização tornam-se desnecessárias».

Podemos audiar enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria, ou compõe, improvisa, lê ou escreve música. Embora pareça contraditório que se possa ouvir música e ao mesmo tempo proceder à audiação dessa mesma música, o leitor certamente concordará que, automaticamente, pensa no que está a ser-lhe dito quando está a ouvir ou a participar numa conversa. Escutar música, compreendendo-a, e escutar a fala, compreendendo-a, envolvem operações similares. Nem o leitor nem ninguém pode ensinar as crianças a audiar. Isso surge naturalmente. (Gordon, 2000:16-17)

Na linha de pensamento de Edwin Gordon (2000) tal como ouvir não significa escutar, também o som, só por si, não pode ser música. «O som só pode ser entendido como música através de um processo intelectual quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado a que, neste caso, chamamos música» (Chagas, 2013:22).

Gordon (2000) menciona que embora a música não seja uma linguagem, o processo de audiar e atribuir um significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala. O processo de audiação varia consoante a experiência e a compreensão de cada individuo. Quando se está a ouvir alguma coisa que é dito, estamos a atribuir um sentido

ao que nos foi dito criando ligações com conversas anteriores, e ao mesmo tempo estamos a pensar no que será dito de seguida mediante a experiência e compreensão de cada um. O mesmo se pode aplicar à música, ou seja, quando ouvimos uma música ou simplesmente uma melodia, vamos atribuir um significado a essa melodia criando ligações com outras músicas ouvidas anteriormente, conseguindo de seguida antecipar ou prever o que se irá ouvir posteriormente, sempre com base na experiência e conhecimento de cada um.

Através do processo de audição aprendemos a cantar e a mover-nos mentalmente, sem termos que o fazer fisicamente. O autor menciona que as crianças podem aprender a cantar uma canção de cor sem reconhecerem o seu significado musical, isto é, sem compreenderem a sintaxe da canção, assim sendo, estas crianças estão, evidentemente, a imitar mas não a audiar. «Imitar é aprender através dos ouvidos de outrem. Audiar é aprender através dos nossos próprios ouvidos» (Gordon, 2000:23).

Para Gordon (2000) a audição baseia-se na experiência e na interação com a música, através da audição e da execução de padrões rítmicos e tonais, dando menos importância aos nomes das notas e das figuras musicais. Para Edwin Gordon «só depois de um extensa prática de padrões rítmicos e tonais é que se deve iniciar os alunos na área da notação e dos padrões das formas musicais mais ampla» (Chagas 2013:32).

Neste seguimento Gordon (2000) na sua teoria de Aprendizagem Musical estudou e organizou os seguintes estádios e tipos de audição (ver Tabela 2 e 3).

Segundo Caspurro (2006), os estádios de audição representam diferentes níveis de desenvolvimento ou consciência musical, predizem e manifestam o nível ou fase de compreensão musical em que se encontra o aluno, por isso é que são sequenciais. Os tipos de audição apenas representam diferentes modos de desempenho, através dos quais os sujeitos realizam a compreensão da música, seja qual for o estádio de audição em que se encontram e nem sempre predizem ou traduzem o estádio de compreensão. Posto isto, Gordon (2000:28) explica que «nem todos os tipos incluem exactamente os mesmos estádios e, embora os estádios sejam sequenciais, os tipos não o são; contudo, alguns tipos servem de preparação para outros».

Para melhor explicar esta diferença entre os tipos e estádios de audição, Caspurro (2006) dá como exemplo: «o aluno A, que está a ‘tirar de ouvido’ a música que executa no piano, demonstra que é apenas capaz de reconhecer e identificar as funções tonais da música

(Estádio 5) apesar de a executar com um nível técnico de excelência. O aluno B, por sua vez, executa a mesma peça com um grau técnico inferior, mas demonstra que é capaz de antecipar e prever aquela mesma estrutura de progressão harmónica, manifestando-o através de uma improvisação sobre o tema (Estádio 6)» (Caspurro,2006:50).

**Tabela 2:** Estádios de Audição

<b>Estádio 1</b>	Retenção momentânea;
<b>Estádio 2</b>	Imitação e audição de padrões tonais e rítmicos e reconhecimento e identificação de um centro tonal e dos macrotempos;
<b>Estádio 3</b>	Estabelecimento da tonalidade e da métrica, objetiva e subjetiva;
<b>Estádio 4</b>	Retenção, pela audição, dos padrões tonais e rítmicos organizados;
<b>Estádio 5</b>	Relembração dos padrões tonais e rítmicos organizados e audiados noutras peças musicais;
<b>Estádio 6</b>	Antecipação e predição de padrões tonais e rítmicos.

**Nota:** Adaptado da obra Teoria da Aprendizagem Musical de E. Gordon (2000:34)

**Tabela 3:** Tipos de Audição

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

**Nota:** Adaptado da obra Teoria da Aprendizagem Musical de E. Gordon (2000:29)



**CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA NO 1º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

---



## 2.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### 2.1.1. Caracterização do Meio

Vilarandelo é uma vila do concelho de Valpaços, bem situada e tem cerca de 2000 (dois mil) habitantes.



**Figura 3:** Vista aérea da Vila de Vilarandelo<sup>19</sup>

A vila de Vilarandelo possui quatro templos que são a Igreja Matriz e mais três capelas públicas: a capela de Santo António, a capela do Espírito Santo e a capela de São Sebastião. A vila divide-se em cinco bairros, todos em volta da Igreja Matriz, o Bairro do Outeiro, o Bairro da Cruz, o Bairro de Baixo, o Bairro da Rua e o Bairro da Lavandeira.

Tem como atividades económicas a agricultura, o comércio tradicional, o mobiliário, a construção civil, os artefactos de cimento, a serralharia e a pirotecnia.

---

<sup>19</sup> Figura obtida do programa: Google Earth no dia 30 de Maio de 2015

A agricultura é uma das principais atividades económicas do concelho. O azeite, a batata, a castanha, a fruta e o vinho são as principais produções agrícolas, sendo também importante a criação de gado, o folar e o Fumeiro.

As coletividades existentes nesta vila são, o Grupo Desportivo de Vilarandelo, o Rancho Folclórico de Vilarandelo, a Banda Musical de Vilarandelo, o Grupo Coral "Alcininha", a Escola de Música Osnabrück, o Grupo de Teatro, a Casa do Povo de Vilarandelo e o Automóvel Clube de Vilarandelo e tem como locais de interesse turístico o Parque de merendas, o miradouro natural, o lagar de azeite, os moinhos de água e ruínas de uma cidade.

O ambiente da vila de Vilarandelo é bastante tranquilo, os meios de transporte existentes são adequados à realidade do concelho. A população é acolhedora e afável, proporcionando, deste modo, um ambiente calmo e sem grandes perigos.<sup>20</sup>

### **2.1.2. Caracterização da Escola**

A Escola EB 2,3 Prof. José Ribeirinha Machado 1º Ciclo de Vilarandelo, pertence ao Agrupamento de Escolas de Valpaços e situa-se na vila de Vilarandelo.

Foi inaugurada no ano de 1982, graças à ação do Professor José Ribeirinha Machado, a quem a comunidade escolar atribuiu uma justa homenagem promovendo-o a patrono no ano de 1992, por iniciativa do órgão de gestão da época.

Este estabelecimento de ensino oficial fica situado na Avenida Nosso Senhor dos Milagres, próximo do Santuário.

O local onde a escola se situa é calmo, não causando quaisquer tipo de perigos para as crianças que a frequentam. A escola está vedada por grades de proteção de altura relativamente baixa e vigiada por um segurança que está sempre numa casa anexa ao lado do portão de entrada principal da escola.

---

<sup>20</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Valpaços cedido no dia 29 de Fevereiro de 2012.



**Figura 4:** Escola EB 2,3 Prof. J. Ribeira Machado 1ºCiclo de Vilarandelo<sup>21</sup>

A escola está dividida em dois blocos:

O primeiro bloco, que é o edifício principal e o mais recente, é constituído por 8 salas de aulas, sala dos professores, bar dos professores, secretaria, biblioteca, papelaria, reprografia, bar dos alunos, cantina, instalações sanitárias, sala de Informática e sala de multimédia.

O segundo bloco, é um edifício mais antigo, e é constituído por 4 salas de aula, uma sala para os professores e instalações sanitárias.

Nesta escola existe também um Pavilhão para o exercício de atividades desportivas.

No meu ponto de vista os espaços existentes têm boa qualidade, no entanto existem salas muito pequenas nas quais é muito difícil realizar aulas dinâmicas em termos de movimentação espacial. No que diz respeito aos audiovisuais, os equipamentos existentes são: Projetores de slides, Retroprojetores, Vídeo, Leitor de DVD, Computadores, e Televisão.

A sala de Música (ver Figura 5) onde decorreu o meu estágio era um pouco pequena, tinha muitas mesas e cadeiras, o que não facilitava muito as aulas dinâmicas, possuía um quadro pautado, e dois armários de arrumação para os instrumentos musicais como flautas de bisel, pandeiretas, caixas chinesas, triângulo, bombo, maracas, entre outros.

---

<sup>21</sup> Fotografia tirada com máquina fotográfica própria no dia 7 de Março de 2012

A escola era um pouco fria, tendo como aquecimento um aquecedor a óleo por sala.<sup>22</sup>



**Figura 5:** Sala de Música da Escola EB 2,3 Prof. J. Ribeiro Machado 1ºCiclo de Vilarandelo<sup>23</sup>

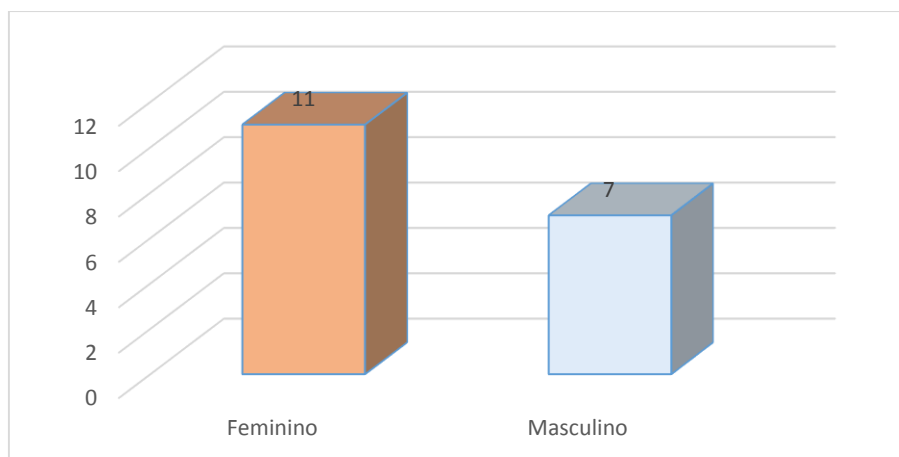
---

<sup>22</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Valpaços cedido no dia 29 de Fevereiro de 2012.

<sup>23</sup> Fotografias tiradas com máquina fotográfica própria no dia 7 de Março de 2012

### 2.1.3. Caracterização da Turma

A turma tem um total de dezoito alunos, dos quais, onze alunos são do género feminino e sete alunos são do género masculino. Na turma verifica-se, pois, a predominância do género feminino.



**Gráfico 1:** Distribuição por género dos alunos da turma do 1º Ano

A faixa etária dos alunos em análise situa-se nos seis anos de idade tendo em conta ambos os géneros.

Quanto à nacionalidade dos estudantes, verifica-se que todos os alunos que frequentam esta turma têm nacionalidade Portuguesa.

Nove alunos são de Vilarandelo e os restantes alunos são provenientes de localidades próximas pertencentes à Freguesia de Vilarandelo. Esta situação levou a que algumas crianças se conhecessem pela primeira vez no início deste ano letivo. Estabelecer laços de amizade e de conhecimento entre eles tornou-se desta forma uma prioridade, assim como a interação quer na sala de aula quer na escola.

Todas as crianças frequentaram o pré-escolar. Nesta turma verifica-se que a maioria dos alunos pertence a um baixo e médio extrato socioeconómico e cultural. Há famílias a viver com algumas dificuldades, outras em condições razoáveis.

O nível académico dos pais dos elementos da turma varia entre o 4º ano e o 12º ano.

Em relação a motivação e interesse dos alunos, onze alunos preferem trabalhar em grupo e sete preferem trabalhar individualmente. Dez alunos preferem a disciplina de Língua Portuguesa, quatro preferem a disciplina de Estudo do Meio e os restantes quatro preferem a disciplina de Matemática. Dentre da área de expressão, quatro alunos preferem a Expressão Plástica, três preferem a Expressão Musical, um prefere a Expressão Dramática e dez preferem a Expressão Físico-motora. Em relação aos passatempos, três alunos gostam de ver televisão, um gosta de jogar computador, três gostam de estudar, oito gostam de brincar e três gostam de andar de bicicleta. A maior parte dos alunos tem computador e possuem livros principalmente de histórias e alguns jogos educativos.

Na turma existem três alunos que têm dificuldade de aprendizagem, e revelam dificuldade de retenção, dificuldades de autonomia e acentuada falta de concentração que prejudica o ritmo de trabalho de toda a turma. Estes alunos necessitam da presença constante da professora para realizarem as tarefas. Também existe na turma um aluno que tem dificuldade em cumprir regras, apesar de ser muito meigo e obediente, esquece-se de que na sala há outras crianças e que a professora não é só para ele.

A turma não usufrui de apoio, para os alunos com dificuldade de aprendizagem, na medida do possível, ser-lhes-á prestado apoio individualizado pela professora titular da turma.

A nível de comportamento, de um modo geral são crianças educadas, meigas e que revelam algumas carências afetivas.

Os alunos desta turma demonstram interesse e participam sempre que solicitados. Quando estimam a proposta e estão entusiasmados, os alunos revelam um grande empenho e criatividade na realização do trabalho proposto.

Relativamente à organização do trabalho de grupo, os alunos revelam autonomia na realização das tarefas. Cooperam uns com os outros procurando assim responder da melhor forma ao que é pretendido.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi a Caracterização da Turma do 1º Ano do ano letivo 2011/2012 cedido no dia 29/02/2012.

## 2.2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### 2.2.1. Intervenção Pedagógica

A minha Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se na Escola EB 2,3 Prof. José Ribeirinha Machado 1º Ciclo – Vilarandelo. O estágio teve a duração de um semestre, iniciou no dia 29 de Fevereiro de 2012 e terminou no dia 15 de Junho de 2012. A primeira aula que lecionei diretamente com a turma começou no dia 9 de Março de 2012 e terminou no dia 15 de Junho de 2012. O horário das aulas era às Quartas-Feiras das 15:45h às 16:30h e às Sextas-Feiras das 15:45h às 16:30h.

Este estágio dividiu-se em dois momentos: o de aulas observadas e o de aulas de responsabilização. Todas as aulas de responsabilização incidiram sobre o tema “*Uma canção por semana*”. Este tema já estava planificado pela Professora Cooperante, consistia em trabalhar uma canção por aula desenvolvendo os seguintes conteúdos: ritmo, dinâmica, andamento e altura. As canções eram escolhidas consoante a época ou festividades existentes de cada mês, ou semana, como por exemplo: dia da mãe, carnaval, páscoa, natal, entre outras. Para além das canções aprendidas nas aulas, foi também planeado junto com a professora cooperante a elaboração de um espetáculo final, em que os alunos tinham que apresentar três canções ao público, cantando e executando a coreografia ensaiada para cada música. Com o contacto diário com as canções nas aulas, as crianças desenvolvem competências nos domínios do canto, assim como, na interpretação de diferentes géneros musicais. Neste género em particular Vasconcelos (2006) menciona que a prática vocal é muito importante na aprendizagem musical da criança ao longo do primeiro ciclo:

Sendo um dos instrumentos principais a utilizar, ela pode ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento. Se numa fase inicial a criança utiliza um âmbito vocal relativamente reduzido, o trabalho a desenvolver deve potenciar o seu incremento através do canto a uma ou a mais vozes, a cappella e com acompanhamento instrumental. As aprendizagens devem ser realizadas através de bons modelos tendo em conta a afinação, a dicção o fraseado e a expressividade. A escolha do repertório deve ser criteriosa. De acordo com o projecto a desenvolver e as condições da sua implementação, poder-se-á criar o Coro Infantil, com todas as práticas inerentes a este tipo de trabalho. (Vasconcelos, 2006:10)

### **2.2.2. Descrição e Reflexão das Práticas**

Como foi referido anteriormente, a minha PES no 1º ciclo, incidiu na prática/interpretação vocal de várias canções, que tinham como objetivo abordar o canto numa perspetiva mais técnica, onde os alunos desenvolvessem questões relacionadas com a postura, respiração, afinação, sentido rítmico, entre outros. Wuytack (1998) afirma que a voz é o instrumento mais natural que todos possuímos e devemos desenvolver. É importante cantar bem e ensinar as crianças a cantar corretamente. A formação vocal deve ser realizada com regularidade. Wuytack (2004:16) «refere que a voz está em primeiro lugar seguindo-se os instrumentos musicais, considerando muito importante que as crianças aprendam desde cedo a cantar». Assim sendo, para Kodály, referido por Sousa (2008:77), «o canto é uma das formas de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança nos aspectos social e cognitivo: educa o corpo através da afinação vocal, do desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação de movimentos (...), valorizando a voz como principal instrumento (...)».

Ao longo das minhas aulas para além de cantar, também foram trabalhados vários conteúdos programáticos como o ritmo (a semínima, sentir a pulsação), a altura dos sons (grave/agudo), os tipos de andamentos (adágio, moderato e presto), a dinâmica (piano, meio forte e forte; o crescendo e o diminuendo) e o cânone.

A metodologia de ensino das canções, na maior parte das vezes, era semelhante, começando pela aprendizagem da letra (uma parte/estrofe de cada vez), os alunos repetiam a entoação de cada frase sem melodia, apenas com o ritmo e com dinâmicas variadas. De seguida, aprendiam a melodia repetindo cada frase com um vocábulo (lá, ou outro) e só de seguida repetiam cada uma das frases cantadas (com letra, melodia e ritmo), eu cantava primeiro e eles repetiam. Como estava a lidar com crianças do 1º ano de escolaridade, era fundamental que as repetições fossem feitas várias vezes, pois como não dispunham ainda de ferramentas de escrita, o seu único recurso era a memória. Neste particular, Edwin Gordon (2000) defende que uma canção não deve ser ensinada logo com o texto, pois os alunos irão concentrar-se apenas no texto. Desta forma o texto deve ser acrescentado apenas depois de os alunos serem capazes de executarem musicalmente a canção. O pedagogo afirma também que a canção deve ser entoada pelo professor sem o texto, e repetida algumas vezes.

Durante as minhas aulas de PES, o ritmo também esteve sempre presente, pois para Carll Orff, «o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia e, deveria provir do movimento» (Fonterrada, 2008:161). Como tal, ao longo das minhas aulas foram realizados exercícios de imitação rítmica com percussão corporal, sendo a imitação rítmica um exercício fundamental para a aprendizagem da música, uma maneira direta de aprender, ajudando a desenvolver o sentido rítmico e a coordenação motora assim como a concentração (Wuytack, 2000). Posto isto, numa primeira fase desses exercícios, coloquei todos os alunos em círculo e marcaram a pulsação com os pés num movimento circular em volta da sala de aula para terem a noção do tempo. De seguida, já parados e cada um no seu lugar, eu percutia no meu corpo determinadas frases rítmicas e os alunos tinham que imitar. Como refere Gordon, «Imitar é aprender através dos ouvidos de outrem» (Gordon, 2000:23). Desta forma os alunos podem aprender a cantar uma canção, sem reconhecer o seu significado, o mesmo que se passa com os padrões rítmicos utilizados, sendo a imitação na teoria de Gordon, o quarto e quinto estádios da audição preparatória.

Numa fase final deste exercício, era pedido a um aluno de cada vez para improvisar um ritmo e os colegas tinham que decorar e de seguida reproduzir o mesmo ritmo. Outros exercícios rítmicos utilizados nas aulas, eram o acompanhamento das canções aprendidas utilizando várias partes do corpo (percussão corporal), com as mãos batendo palmas faziam a subdivisão do tempo (colcheias) e com os pés marcavam a pulsação (semínima), dividia a turma a meio e metade dos alunos executavam semínimas e a outra metade executava colcheias. Em seguida cantavam e acompanhavam a música com percussão corporal. Para a realização destes exercícios também utilizava em algumas aulas instrumentos musicais de alturas definida e indefinida como por exemplo: maracas, pandeiretas, clavas, entre outros, com eles os alunos acompanhavam as canções com vários instrumentos musicais executando a marcação do tempo pedido.

Outra atividades que desenvolvi ao longo da minha PES foi a dança, os alunos cantavam e executavam a dança com coreografia ensinada. Algumas da canções já tinham coreografia associada, outras eram criadas por mim e pelos alunos. Wuytack (1998) constata que a utilização dos gestos associados à canção é uma boa forma de coordenação entre o canto e o movimento, permitindo às crianças que desenvolvam a coordenação psicomotora levando esta, ao desenvolvimento global da criança. Nas atividades de dança todos os alunos

mostravam muito interesse porque eram atividades em que estavam todos em movimento. Estas atividades eram executadas no palco que a escola tem, porque a sala de música era muito pequena e não permitia a movimentação dos alunos.

Depois de todas as aulas lecionadas, de todos os conteúdos programáticos expostos, de todas as canções aprendidas e de todo o espetáculo estar devidamente ensaiado, surge o tão desejado espetáculo de final de ano, onde os alunos apresentam todo o seu trabalho de forma entusiasta desenvolvido durante a minha PES. Posto isto, no espetáculo de final de ano foram apresentadas ao público três canções que foram desenvolvidas ao longo de todo o estágio:

1. “*Vê o Girassol*”<sup>25</sup>, foi cantada pelos alunos e acompanhada por gestos, trabalhados na sala de aula e criados por mim e pelos próprios alunos. Cada aluno tinha um girassol colado na camisola pintado por eles e no palco estavam pendurados um Sol e uma Lua que eram os elementos principais para a nossa coreografia. Quando os alunos cantaram palavras relacionada com o sol, com a lua e com o girassol apontavam para eles.
2. “*O Teu Corpo é Música*”<sup>26</sup>, foi cantada pelos alunos e acompanhada com percussão corporal. Estavam divididos em grupos de dois, virados de frente um para o outro. A própria canção dizia a parte do corpo que eles tinham de utilizar, como por exemplo: “*bate as mãos*”, “*bate os pés*” entre outras partes do corpo. Os alunos cantavam a canção virados um para o outro e executavam a percussão corporal um no outro, batendo mãos com mãos, pés com pés, etc.
3. “*O Pautas*”<sup>27</sup>, foi cantada pelos alunos e acompanhada por vários instrumentos musicais (pandeireta, maracas, triângulo, bombo, caixa chinesa, clavas, entre outros). Os alunos cantavam e marcavam o tempo da música com os vários instrumentos.

---

<sup>25</sup> Cfr. Anexo 1

<sup>26</sup> Cfr. Anexo 2

<sup>27</sup> Cfr. Anexo 3

A realização do espetáculo final possibilitou, que os alunos vivenciassem uma experiência de aprendizagem que consta no Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, que se intitula “*Produzir e Realizar Espetáculos Diversificados*”.

Vasconcelos (2006) menciona que:

A realização de projectos artísticos diversificados como concertos, recitais e espetáculos musicoteatrais, entre outros, é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em acção, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e na comunidade. (Vasconcelos, 2006:10)

De acordo com o desenvolvimento das atividades preparadas para as aulas do 1º Ciclo do Ensino Básico, posso referir que os objetivos delineados foram desenvolvidos e assimilados pelos alunos, como pude perceber através das observações realizadas ao longo das aulas e também pelos comentários dos alunos no final das atividades.

As estratégias utilizadas demonstraram-se bastante facilitadoras no trabalho realizado ao longo da PES neste ciclo de ensino, fazendo com que a turma se demonstrasse bastante empenhada, verificando-se o seu interesse no desenvolver das atividades, assim como uma boa relação entre professor e alunos, criando um bom ambiente dentro e fora da sala de aula. Os alunos conseguiram cantar todas as canções e executar a sua interpretação com as coreografias ensaiadas com sucesso. O projeto foi apresentado num espetáculo final denominado “*Festa de Final de Ano*”, onde os alunos demonstraram responsabilidade e entusiasmo, revelando assim o contentamento com o resultado final. Como tal, do objetivo da minha PES no 1º Ciclo do Ensino Básico resultam indicadores bastante positivos, uma vez que foi possível proporcionar aos alunos as referidas experiências de aprendizagem fazendo com que os mesmos enriquecessem a todos os níveis.



**CAPÍTULO III - PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA NO 2º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

---



### 3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR DO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO

#### 3.1.1. Caracterização do Meio

O concelho de Valpaços fica situado no Nordeste de Portugal em Trás-os-Montes e Alto Douro, e é o segundo maior concelho do distrito de Vila Real. Tem uma área de 548 km<sup>2</sup> com uma densidade populacional média de 35.6 habitantes por km<sup>2</sup> em 2011.

É limitado a Sul e a Sudoeste pelos concelhos de Murça e Vila Pouca de Aguiar, a Este e Sudoeste pelo concelho de Mirandela, a Nordeste pelo concelho de Vinhais e a Norte, Noroeste e Oeste pelo concelho de Chaves.



**Figura 6:** Vista aérea da cidade de Valpaços<sup>28</sup>

O concelho é constituído por 31 (trinta e uma) freguesias compostas na totalidade por 114 (cento e catorze) aldeias que estão repartidas pela montanha.

O clima do concelho é caracterizado por contrastes climáticos nomeadamente, climas frios sujeitos a uma certa moderação atlântica em lugares de maior altitude e climas quentes caracterizados por acentuadas amplitudes térmicas nas depressões.

---

<sup>28</sup> Figura obtida do programa: Google Earth no dia 30 de Maio de 2015

O concelho de Valpaços passou de vila a cidade no dia 13 de Maio de 1999, data em que a Assembleia da República aprovou o requerimento.

A distribuição da População ativa por setores de atividade económica expressa claramente a de um município muito pouco industrializado, onde a agricultura se assume como principal atividade económica e onde a floresta, como atividade complementar da agricultura, pode desempenhar um importante papel na criação de riqueza e desenvolvimento. A economia Valpacense baseia-se essencialmente nas seguintes atividades: Agricultura, Comércio, Indústria e Serviços.

A agricultura é uma das principais atividades económicas do concelho. O azeite, a batata, a castanha, a fruta e o vinho são as principais produções agrícolas, sendo também importante a criação de gado, o foliar e os enchidos.

Mais de metade da sua população ativa está inserida no setor primário. É a atividade agrícola que, direta ou indiretamente, através da transformação industrial, mais tem contribuído para a economia do concelho. O turismo também é outra atividade económica importante neste concelho, começando a desenvolver-se o turismo rural de habitação, muito associado à caça e à pesca.

Ao nível cultural, existem diversos e variados clubes, associações culturais e desportivas, por todo o concelho como por exemplo: o Grupo Cultural de Valpaços, a Banda Musical de Valpaços, o Grupo de Animação Desportiva e Cultural de Valpaços, os Bombeiros Voluntários de Valpaços, o Clube de tiro, Caça e Pesca de Valpaços, a Associação Cultural e Recreativa de Lagoas, a Associação Cultural e Recreativa de Vale de Casas, o Grupo Desportivo de Valpaços, o Motor Clube de Valpaços, o Núcleo da Cruz Vermelha de Valpaços, o Agrupamento de Escuteiros nº 392 do CNE, o Núcleo do Sporting Clube de Portugal e o Centro Cultural de Valpaços.

Outros locais de interesse turístico que podemos encontrar são as piscinas municipais, a vista do Santuário da Nossa Senhora da Saúde sobre a cidade, o parque de jogos, o campo de tiro, a praça da república (chafariz, casa do arco e Igreja Matriz), entre outros.

A população residente sofreu uma diminuição de aproximadamente 13%, entre os anos 1991 a 2001 e em 2011, segundo os censos perdeu 2630 habitantes.

A facha etária em Valpaços apresenta-se envelhecida, com menor população em idade ativa e população jovem, o que poderá por em risco o desenvolvimento económico do concelho. Os dados estatísticos refletem as características de um município do interior do país onde a emigração influencia significativamente a facha etária da população.<sup>29</sup>

### 3.1.2. Caracterização da Escola

A Escola EB 2,3 Júlio do Carvalho de Valpaços pertence ao agrupamento de Escolas de Valpaços que abrange todos os jardins-de-infância e todas as escolas públicas dos 1º,2º,3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do concelho. É uma escola com currículos diversificados e pluralidade de ofertas formativas vocacionadas para a educação básica e secundária, mas também para dar respostas à formação dos alunos.

Está Situada em pleno coração da cidade, num espaço bastante amplo de uma avenida, onde se implantaram também o Centro Cultural, os Bombeiros Voluntários e as Piscinas Municipais.



**Figura 7:** Escola EB 2,3 Júlio do Carvalho de Valpaços<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Valpaços cedido no dia 28 de Fevereiro de 2012.

<sup>30</sup> Fotografia tirada com máquina fotográfica própria no dia 30 de Março de 2012

Pode-se considerar que esta seja uma escola moderna, pois foi remodelada e inaugurada essa remodelação pelo Sr. Secretário de estado Dr. Guilherme Oliveira Martins a 24 de Junho de 1997.

A escola está dividida em dois Blocos:

O primeiro bloco é uma parte da reconstrução totalmente nova na época (1997) e é constituído por dois pisos: O rés-do-chão, onde podemos encontrar: serviços administrativos, sala de atendimento aos encarregados de educação, conselho executivo, sala de convívio dos professores, sala dos diretores de turma, instalações sanitárias, reprografia/papelaria, secretaria e sala de TIC., no 1º andar, é dividido por 7 (sete) salas de aula, 1 (uma) sala de Estudo e Biblioteca.

O segundo bloco resultou da reconstrução de um pavilhão da antiga escola, encontrando-se o seu exterior em perfeita integração com a parte nova, e divide-se em dois pisos: no rés-do-chão podemos encontrar: refeitório, bufete, sala de convívio dos alunos, instalações sanitárias e sala de apoio para alunos com NEE (Necessidades Educativas Especiais), no 1º andar, podemos encontrar 4 (quatro) salas de aula e 2 (duas) salas de aula com laboratório. No exterior, também fruto da reconstrução de pavilhões antigos, encontram-se 2 (duas) salas de aula destinadas às aulas de Arte (Áreas Tecnológicas e Educação Musical) e 1 (um) Pavilhão para o exercício de atividades desportivas.

No que diz respeito ao ambiente de trabalho é importante salientar que existe uma boa relação entre todos os intervenientes do processo educativo.

A construção do edifício apresenta boas características climáticas para o clima da região e para o bom funcionamento da escola.

A Escola é gerida por uma Comissão eleita sob a forma de Conselho Executivo composto por um Presidente e três Vice-Presidentes.

A sala de música onde decorreu o meu estágio é uma sala com boas condições e materiais, assim como: quadro pautado, quadro liso branco, computador, colunas, retroprojektor, piano, quatro armários com vários instrumentos musicais dos quais se podem destacar: pandeiretas, maracas, reco-reco, vários xilofones e metalofones, entre outros. É

uma sala grande, rodeada de janelas, o que faz com que seja um espaço arejado, com luz natural e confortável para trabalhar.<sup>31</sup>



**Figura 8:** Sala de Música da Escola EB 2,3 Júlio do Carvalhal de Valpaços<sup>32</sup>

### 3.1.3. Caracterização da Turma

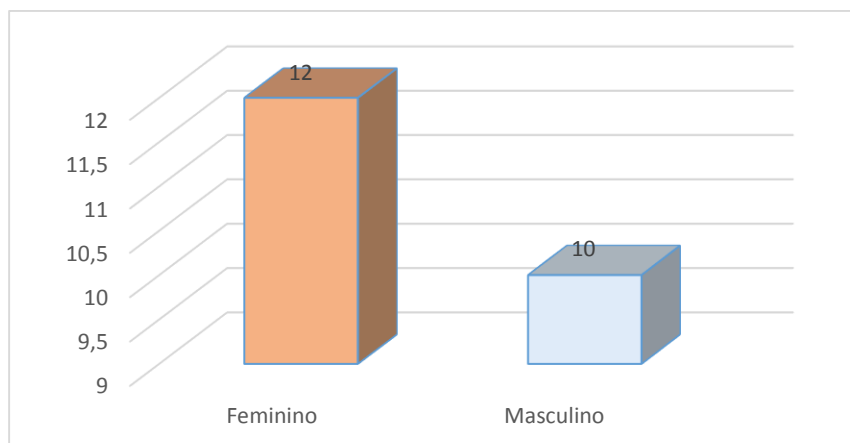
A turma tem um total de vinte e dois alunos, dos quais, doze alunos são do género feminino e dez alunos são do género masculino.

Na turma verifica-se, pois, a predominância do género feminino.

---

<sup>31</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi o Projeto Educativo do Agrupamento de Escola de Valpaços cedido no dia 28 de Fevereiro de 2012.

<sup>32</sup> Fotografia tirada com máquina fotográfica própria no dia 30 de Março de 2012



**Gráfico 2:** Distribuição por género dos alunos da turma do 6º C

A faixa etária dos alunos em análise situa-se entre os nove e os treze anos de idade, tendo em conta ambos os géneros. A diferença de idades entre o aluno mais novo e o aluno mais velho é de quatro anos e a idade média dos estudantes é de dez anos. Quanto à nacionalidade dos estudantes, verifica-se que todos os alunos que frequentam esta turma têm nacionalidade Portuguesa. Constatou-se que a maioria dos alunos desta turma reside em Valpaços com a exceção de três alunos que residem em aldeias do concelho de Valpaços e uma aluna que reside em Bragança. Os meios de transporte que a maior parte dos alunos utilizam é o carro ligeiro, alguns vão a pé e outros de transportes públicos, demorando em média 10 minutos a fazer o trajeto escolar.

O nível académico dos encarregados de educação e/ou pais dos elementos da turma varia entre o 4º e o 12º ano, exceto em quatro casos que têm licenciatura.

Esta situação tem natural reflexo na estrutura profissional dos encarregados de educação da turma, em que predominam os empregados de comércio, serviços e outros trabalhadores por conta de outrem de nível baixo ou intermédio, normalmente ligados a pequenas e médias empresas da região. Normalmente trabalham ambos os elementos do casal, pois apenas 4 (quatro) mães são domésticas.

No que concerne aos problemas de saúde, verificou-se que na turma existem alunos com problemas comuns de asma e dores de cabeça frequentes.

As disciplinas em que os alunos apresentam maior dificuldade são: matemática, inglês e educação visual e tecnológica, e as disciplinas preferidas dos alunos são: educação física, matemática, língua portuguesa e história.

Na profissão desejada pelos estudantes, verifica-se que a maioria dos alunos pretende ser arquitetos, futebolistas, médicos, veterinários, educadoras de infância e atrizes. Mais de metade dos alunos dispõe de um espaço próprio para estudar (quarto individual), e os seus tempos livres são ocupados a ver televisão, praticar desporto, estar no computador, ouvir música e passear.

Esta turma apresenta um comportamento razoável, respeita as regras da sala de aula, é uma turma dinâmica que desenvolve trabalhos com criatividade. Ao longo das aulas os alunos tiveram um comportamento e uma postura adequada, com exceção do caso especial de um aluno que é hiperativo que acaba muitas vezes por desconcentrar os colegas e faz intervenções sem que lhe seja solicitado. Há ainda uma menina com NEE (necessidades educativas especiais) que necessita de apoio dado pelos serviços competentes.

Os alunos desta turma demonstram interesse e participam sempre que lhes é solicitado. Quando estimam a proposta e estão entusiasmados, os alunos revelam um grande empenho e criatividade na realização do trabalho proposto.

Relativamente à organização do trabalho de grupo, os alunos revelam autonomia na realização das tarefas. Cooperam uns com os outros procurando assim responder da melhor forma ao que é pretendido.

No que respeita aos conteúdos teóricos abordados nas aulas, é visível uma certa ausência de conhecimentos relativamente a determinados conteúdos para o nível de escolaridade em que se encontram.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi Caracterização da Turma do 6ºC do ano letivo 2011/2012, cedido no dia 28/02/2012.

## **3.2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

### **3.2.1. Intervenção Pedagógica**

A minha Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se na Escola EB 2,3 Júlio do Carvalhal de Valpaços. O estágio teve a duração de um semestre, iniciou no dia 28 de Fevereiro de 2012 e terminou no dia 5 de Junho de 2012. A primeira aula que lecionei diretamente com a turma começou no dia 20 de Março de 2012 e terminou no dia 5 de Junho de 2012. O horário das aulas era às terças-feiras com a duração de 90 minutos, das 8:30h às 10:00h.

Este estágio dividiu-se em dois momentos, o de aulas observadas e de aulas de responsabilização. Todas as aulas de responsabilização incidiram sobre o tema “*Os Instrumentos Tradicionais Portugueses*”. Este tema já estava planificado pelo Professor Cooperante para o 3º período letivo e ficou decidido por ambas as partes que iria ser trabalhado por mim ao longo do meu estágio.

O objetivo deste tema era fazer com que os alunos conhecessem os vários instrumentos tradicionais portugueses, a sua origem, a sua evolução nas várias zonas do país (Portugal) e que conseguissem identificar e caracterizar os diferentes tipos de instrumentos tradicionais portugueses através da audição e visualização dos mesmos.

Numa reunião que tive com o professor cooperante foi-me proposto pelo mesmo que em cada aula explicasse e mostrasse os instrumentos tradicionais portugueses em duas zonas diferentes de Portugal, começando pela zona do Minho e acabando no Algarve, não esquecendo os Açores e a Madeira.

Nesta mesma reunião foi-me lançado um desafio pelo Professor Cooperante, fazer a Ficha de Avaliação do 2º período baseada nas aulas que observei dadas pelo professor cooperante. A matéria proposta para a elaboração dessa Ficha de Avaliação foi os compassos simples e compostos.

### 3.2.2. Descrição e Reflexão das Práticas

No dia 20 de Março de 2012 às 8.30h iniciei a minha primeira aula, com a entrega de uma Ficha de Avaliação que me foi destinada a sua elaboração pelo Professor Cooperante. Para a elaboração da mesma baseei-me nas aulas de observação dadas pelo Professor Cooperante, cuja matéria era os compassos simples e compostos.

A Ficha de Avaliação<sup>34</sup> estava dividida em dois grupos, no primeiro grupo tinham perguntas mais simples em que os alunos tinham que explicar o que era um compasso e identificar os vários tipos de compasso que tinham aprendido nas aulas anteriores, no segundo grupo os alunos tinham que completar os compassos com as figuras rítmicas aprendidas anteriormente. Foi lido o enunciado para toda a turma e foram explicadas todas as questões com o que era pretendido em cada uma delas. Ao longo da aula os alunos iam pedindo para lhes tirar algumas dúvidas, às quais tentei sempre esclarecer de maneira a que os alunos entendessem o que era pretendido sem ser preciso dar-lhes a resposta.

Nas três aulas seguintes, foi trabalhado o tema escolhido “*Instrumentos Tradicionais Portugueses*”. Em cada aula os alunos aprendiam instrumentos tradicionais portugueses de zonas diferentes do país, ou seja, na aula do dia 17 de Abril de 2012 aprenderam os instrumentos de Trás-os-Montes, Minho, Douro Litoral, Beira Litoral, Beira Baixa e Beira Alta, no dia 24 de Abril de 2012 aprenderam os instrumentos do Ribatejo, Estremadura, Alto Alentejo, Baixo Alentejo e Algarve, por último, no dia 8 de Maio de 2012 aprenderam os instrumentos da Madeira e dos Açores.

Para uma melhor aprendizagem dos alunos optei por fazer vários *power points*<sup>35</sup> com as imagens dos instrumentos tradicionais portugueses referentes a cada zona do país. Para cada instrumento dava uma explicação, falava da origem deles, a que região pertenciam, do material de que eram feitos, da forma como se tocavam, entre outras curiosidades que poderiam surgir por parte dos alunos. Em seguida era feita a visualização e audição de vários vídeos para cada instrumento, fazendo com que os alunos para além de conhecerem o aspeto físico de cada instrumento também conhecessem o tipo de som que cada um deles reproduzia. Penso que a audição é a base para se desenvolver todas as outras atividades

---

<sup>34</sup> Cfr. Apêndice 1

<sup>35</sup> Cfr. Apêndice 2

musicais, é no fundo o primeiro contacto com a Música de uma forma clara e objetiva. Segundo Fonterrada (2008), toda a criança pode ser preparada auditivamente, de modo a aprender a ouvir os materiais sonoros básicos que compõem a música e organiza-los como experiência musical.

Na sala de aula existiam alguns instrumentos tradicionais portugueses (adufe, reco-reco, pífaro, harmónica, castanholas, pandeireta, entre outros) que proporcionaram algum entusiasmo e curiosidade nos alunos, porque conseguiram visualizar, ouvir e experimentar cada um deles.

Ao longo destas aulas também foi dado como matéria a família de cada instrumento, falei dos vários grupos da família dos instrumentos que existem (membranofones, aerofones, cordofones, idiofones) e o porquê de cada instrumento se enquadrar nesse grupo.

Foi dado também como matéria os timbres contrastantes e os timbres semelhantes. Expliquei o que significavam e dei vários exemplos, passando depois a fazer vários exercícios em que os alunos tinham que ouvir vários grupos musicais (grupo de concertinas, grupo de guitarras, entre outros) e identificar se eram timbres semelhantes ou contrastantes.

No final de cada aula eram feitos sempre alguns exercícios de memorização, em que os alunos tinham que ouvir vários excertos musicais e identificar o som dos instrumentos, ou então os alunos visualizavam algumas imagens dos instrumentos e tinham que os caracterizar, dizendo o nome, a região e a família a que pertenciam.

No dia 8 de Maio de 2012 também foi feita uma pequena revisão de todas as aulas anteriores e distribuí por cada aluno apontamentos<sup>36</sup> feitos por mim, onde tinham a explicação de cada instrumento tradicional português aprendido nas aulas (a sua região, a família e o material de que era feito), para que os alunos pudessem estudar melhor e com menos dificuldade para a Ficha de Avaliação que iria ser realizada na próxima aula.

A minha quinta aula foi no dia 15 de Maio de 2012 as 8:30 h. Comecei por distribuir a Ficha de Avaliação a cada aluno que foi feita por mim baseada na matéria dada nas aulas anteriores. Em seguida li o enunciado e expliquei o que era pretendido em cada uma das questões.

---

<sup>36</sup> Cfr. Apêndice 3

A Ficha de Avaliação<sup>37</sup> estava dividida em dois grupos. No primeiro grupo os alunos tinham que identificar o nome, a região e a família de cada instrumento, no segundo grupo os alunos tinham que visualizar e identificar cada instrumento que lhes era mostrado no quadro, ouvir e identificar o som de outros instrumentos e por fim tinham que fazer a análise de um quadro e identificar se os instrumentos que estavam lá inseridos tinham timbres contrastantes ou semelhantes. Ao longo da aula os alunos iam pedindo para lhes tirar algumas dúvidas, às quais tentei sempre esclarecer de maneira a que os alunos entendessem o que era pretendido sem ser preciso dar-lhes a resposta.

Na sexta e sétima aula, dia 22 e 29 de Maio de 2012, foi trabalhado um tema diferente daquele que já estava planeado, devido à matéria que estava planeada para o 3º período letivo já ter sido dada e avaliada. Por isso, juntamente com o Professor Cooperante foi decidido que nas próximas aulas iria ser trabalhada uma peça com as flautas de bisel, peça essa que está considerada como uma das peças obrigatórias para o 6º ano: “*Os Flinstons*”<sup>38</sup>.

A prática instrumental como está estipulado no Currículo Nacional do Ensino Básico pelo Ministério da Educação, é algo que deve acompanhar o aluno de Educação Musical do 2º ciclo do Ensino Básico, pois no final deste 2º ciclo o aluno deve ser capaz de tocar «sozinho ou em grupo pelo menos um instrumento musical utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas de acordo com a tipologia musical» (Ministério da Educação, 2001:173).

Com a prática instrumental, «o aluno desenvolve a musicalidade e o controlo técnico artístico através do estudo e da apresentação individual e em grupo de diferentes interpretações. (...) toca, individual e coletivamente, utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas e contextualizadas» (Ministério da Educação, 2001:171). Nestas duas aulas foram trabalhados vários conteúdos programáticos, tais como: o ritmo, a altura, a forma, a dinâmica e o timbre.

Como era uma turma que tinha bastante dificuldade na leitura de notas musicais na pauta e na noção de tempo, optei por começar as aulas com um jogo rítmico. Passei no quadro vários exercícios rítmicos e expliquei em que consistia o jogo. O objetivo do jogo era fazer com que os alunos lessem os respetivos ritmos utilizando as várias partes do corpo

---

<sup>37</sup> Cfr. Apêndice 4

<sup>38</sup> Cfr. Anexo 4

humano (com as pernas executar colcheias, com as mãos executar semínimas e com os pés executar mínimas). De seguida organizamos outro jogo, desta vez foi um jogo de concentração e de memorização, era feito um ritmo à escolha e os alunos tinham que identificar qual era e repetir em seguida. Depois cada um deles criou um ritmo diferente e o resto da turma tinha que o repetir. Posto isto, liguei o retroprojetor que tinha a peça que iríamos trabalhar, com o título “*Os Flinstons*”. Desta vez foi feita uma leitura rítmica em que os alunos tinham que marcar a pulsação (semínima) com a mão na perna e ler o ritmo com a sílaba “*ta*”, passando posteriormente a fazer a leitura melódica em que os alunos tinham que marcar a pulsação e ler a partitura com o nome das notas entoando a melodia, desenvolvendo desta forma, competências relacionadas também com o canto. Só depois é que foi feita uma leitura da peça com as flautas de bisel por partes, passando depois à leitura da peça completa em grupo e individualmente. Quanto à montagem da peça não foi fácil, devido às dificuldades da turma, pelo que tive que as contornar com o canto de todas as partes da peça, o que facilitou a perceção dos alunos.

Wuytack (1998:5) afirma que o primeiro processo de aprendizagem da música passa pela capacidade de decorar e imitar, assim como todas as crianças que começam por imitar os adultos ao tentar dizer palavras que as pessoas mais velhas dizem. «A prática da imitação faz com que as crianças desenvolvam as suas capacidades de observação, atenção e também de concentração, sendo importantes para a realização musical mas também para a formação global da criança».

Na oitava e última aula do meu estágio, dia 5 de junho de 2012 as 8:30h, foi realizado um Teste de Avaliação Prático (flauta de bisel) com a peça “*Os Flinstons*”. A avaliação foi feita individualmente a cada aluno e registada numa grelha que o professor cooperante me cedeu. Apesar dos alunos estarem bastante nervosos, a prova correu bem, consegui com que o objetivo inicial que era colmatar as dificuldades inerentes à prática instrumental a nível rítmico e melódico fossem cumpridos.

De acordo com o desenvolvimento das atividades preparadas para as aulas do 2º Ciclo do Ensino Básico, posso referir que os objetivos delineados foram desenvolvidos e assimilados pelos alunos, como pude perceber através da observação direta ao longo das aulas e também pelos comentários dos alunos no final das atividades. As estratégias utilizadas demonstraram-se bastante facilitadoras no trabalho realizado ao longo da PES

neste ciclo de ensino, fazendo com que a turma se demonstrasse bastante empenhada, verificando-se o seu interesse no desenvolver das atividades, assim como uma boa relação entre professor e alunos, criando um bom ambiente dentro e fora da sala de aula.

Neste estágio realizaram-se três momentos de avaliação, foram feitas duas Fichas de Avaliação (escritas) e um Teste de Avaliação Prático (flauta de bisel)

As aulas tinham como finalidade principal trabalhar a audição, a concentração e a prática instrumental. Os alunos estiveram sempre com motivação, interesse e adesão às atividades. Foi uma turma bastante participativa e com vontade de apreender.

Como tal, do objetivo da minha PES no 2º Ciclo do Ensino Básico resultam indicadores bastante positivos, uma vez que foi possível proporcionar aos alunos as referidas experiências de aprendizagem fazendo com que os mesmos enriquecessem a todos os níveis.



**CAPÍTULO VI - PRÁTICA DE ENSINO  
SUPERVISIONADA DO 3º CICLO DO ENSINO  
BÁSICO**

---



## 4.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DO MEIO ESCOLAR DO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO

### 4.1.1. Caracterização do Meio

O concelho de Bragança está situado no extremo nordeste do País, tem uma área de 1182 (mil cento e oitenta e dois) quilómetros quadrados e nele habitam cerca de 37170 (trinta e sete mil cento e setenta) habitantes, desigualmente distribuídos pelas 49 (quarenta e nove) povoações do concelho. A maior parte da população trabalha no setor terciário.



**Figura 9:** Vista aérea da Cidade de Bragança<sup>39</sup>

A cidade de Bragança é um vale que se situa entre a Serra de Nogueira e a Serra de Montesinho. Tem um clima composto por extremos: o inverno é longo e muito frio e rigoroso e o verão é curto mas extremamente quente e abafado. Esta cidade tem muitas infraestruturas que proporcionam aos cidadãos uma boa qualidade de vida, destacam-se as seguintes: posto da PSP e GNR, Câmara Municipal, Sede de Junta de Freguesia, Quartel dos Bombeiros, Hospital Distrital, Centro de Saúde, Biblioteca, Teatro Municipal, Centro Cultural, Museus, Arquivo Distrital, Mercado Municipal, Conservatório de Música e Dança, Instituto

---

<sup>39</sup> Figura obtida do programa: Google Earth no dia 30 de Maio de 2015

Politécnico, Clubes Desportivos, Parque Natural, várias Escolas Primárias, Básicas e Secundárias, Estação de Camionagem, Cafés, Restaurantes, Discotecas e Igrejas. Têm também um castelo de onde as pessoas podem passear e ver toda a cidade. O ambiente da cidade de Bragança é bastante tranquilo, os meios de transporte existentes são adequados à realidade do concelho. A população é acolhedora e afável, proporcionando, deste modo, um ambiente calmo e sem grandes perigos.<sup>40</sup>

#### 4.1.2. Caracterização da Escola

A Escola Básica E.B. 2,3 Augusto Moreno situa-se no centro de um amplo recinto com árvores e plantas ornamentais e está cercada por grades de proteção de altura relativamente média, possui quatro portões de entrada, estando aberto e vigiado apenas um deles.



**Figura 10:** Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança<sup>41</sup>

As instalações desta escola são constituídas por um edifício central, balneários exteriores, uma pequena casa anexa (conhecida como “*casa do guarda*”) e também por um parque de estacionamento para professores e funcionários. O edifício central contém ginásio, salas de aula específicas e gerais, bar, sala de professores, biblioteca, casas de banho,

---

<sup>40</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi o Projeto Educativo do Agrupamento da Escola E.B. 2/3 Augusto Moreno de 2007/2010 cedido no dia 30/10/2012

<sup>41</sup> Fotografia tirada com máquina fotográfica própria no dia 5 de Dezembro 2012

serviços sociais, papelaria, reprografia, secretaria, gabinete de psicologia, sala de informática, três salas com quadros interativos, e auditório. No meu ponto de vista os espaços existentes têm boa qualidade, no entanto existem salas muito pequenas nas quais é muito difícil realizar aulas dinâmicas em termos de movimentação espacial.

A sala de Música onde decorreu o meu estágio foi na sala nº 33, é uma sala bastante arejada e grande, possui dois quadros brancos, um quadro pautado, um quadro liso normal, um retroprojetor, uma aparelhagem, uma secretária com computador, rato e teclado, uma sala de arrumação para os instrumentos musicais como flautas de bisel, pandeiretas, caixas chinesas, triângulo, bombo, xilofones, jogo de sinos, entre outros, tudo em ótimas condições.<sup>42</sup>



**Figura 11:** Sala de Música (nº33) da Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança<sup>43</sup>

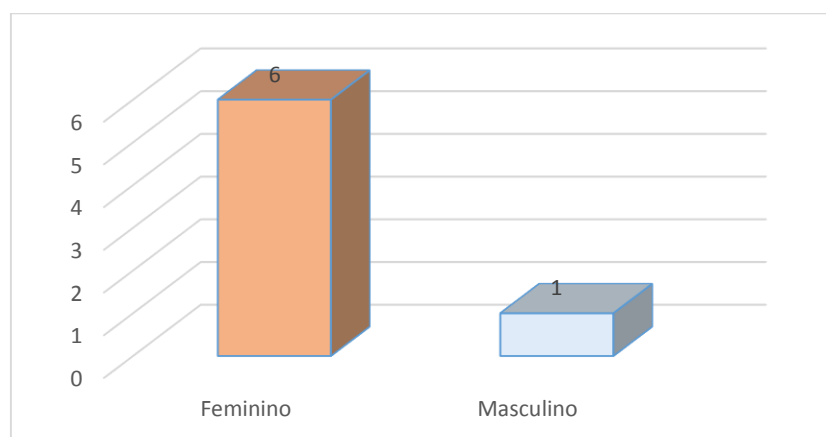
---

<sup>42</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi o Projeto Educativo do Agrupamento da Escola E.B. 2/3 Augusto Moreno de 2007/2010

<sup>43</sup> Fotografia tirada com máquina fotográfica própria no dia 5 de Dezembro 2012

### 4.1.3. Caracterização da Turma

Os alunos desta turma, provêm quase todos da Escola EB 2,3 Augusto Moreno, são no total dezasseis alunos, no entanto só sete é que frequentaram a disciplina de Educação Musical. Os restantes alunos estavam a frequentaram a disciplina de Tecnologias da Investigação e Comunicação (TIC). A parte da turma que frequentou a disciplina de Educação Musical era composta por sete alunos, seis do sexo feminino e um do sexo masculino.



**Gráfico 3:** Distribuição por género dos alunos da turma do 8º F

A faixa etária varia entre os 12 e os 14 anos, existe uma aluna com Necessidades Educativas Especiais (NEE) a beneficiar de um Currículo Específico Individual, artigoº 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro, frequenta as disciplinas de Educação Física e Música em conjunto com a turma, alargando progressivamente a participação a outras áreas.

Todos os alunos estão a frequentar o 8º Ano pela primeira vez. Apenas dois alunos desta turma é que têm apoio social, sendo-lhes atribuído o escalão B. Destes sete alunos, cinco residem em bragança, e vão para a escola a pé ou de carro ligeiro particular, os outros dois alunos vivem nos arredores de Bragança, tendo como meio de transporte os transportes públicos. As habilitações académicas dos encarregados de educação dos alunos variam entre o 4º e o 12º ano, quase todos os pais têm emprego, só em dois casos é que existe desemprego. O aluno do sexo masculino futuramente quer ser agentes da Guarda Nacional Republicana (GNR), as alunas do sexo feminino querem ser Educadoras de Infância, Veterinárias,

Atrizes, Médicas, Arquitetas e Analistas. Os seus tempos livres são ocupados a ver televisão, praticar desporto, estar no computador e passear.

Existe uma grande percentagem de alunos cuja língua materna não é o Português, pois provêm de outros países. Quanto aos apoios sociais são muitos os alunos que beneficiam dos mesmos, o que se subentende que a região em que o agrupamento está situado é uma região com muitas carências económicas.

Enquanto turma, todos os que a conheciam diziam que esta era uma turma com mau comportamento, maus hábitos de trabalho e que nunca tinham participado em atividades escolares porque não gostavam, e tinham vergonha de se expor. Contudo, ao longo deste estágio analisei que a turma apesar das várias dificuldades que tinha na leitura rítmica e melódica, também tinham dificuldades a nível motor e de sincronização, o que não serviu de entrave para mostrarem o à-vontade de aprender e de se empenharem em cumprir todos os desafios propostos.

O objetivo com a turma do 8º F não passou só por aliciá-los à música, mas sim cativá-los e desafiá-los para a participação em inventos escolares dando música e escutando-a.

Como estratégia para aliciar os alunos a participarem nas aulas, foi utilizado um método simples e prático, em que o instrumental Orff esteve presente.

A caracterização que posso fazer desta parte da turma é que era uma turma calma, onde existiu interajuda entre eles, aceitavam bem as propostas que lhe fazíamos e acima de tudo não discriminaram a colega que tem NEE.<sup>44</sup>

## **4.2. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO/APRENDIZAGEM NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

### **4.2.1. Intervenção Pedagógica**

A minha Prática de Ensino Supervisionada no 3.º Ciclo do Ensino Básico realizou-se na Escola Básica EB 2,3 Augusto Moreno, uma escola que oferece aos alunos do 8º ano

---

<sup>44</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi a Caracterização da Turma do 8º F do ano letivo 2012/2013 cedido no 15/11/2012.

de escolaridade a disciplina de Educação Musical, mas os alunos só usufruem da mesma durante um semestre que engloba o 1º período letivo e uma parte do 2º período que decorreu do dia 10 de setembro de 2012 até ao dia 6 de fevereiro de 2013. Após esta data, os alunos que estavam a frequentar a disciplina de Educação Musical passam a ter que frequentar Tecnologias da Investigação e Comunicação (TIC).

O estágio no 3º ciclo iniciou-se a 31 de outubro de 2012 até 6 de Fevereiro de 2013. A turma escolhida foi a turma F do 8º ano de escolaridade. Como tal, as aulas de Música decorreram às quartas-feiras de manhã entre as 8:30h e as 10:00h, com a duração de 90 minutos.

Este estágio dividiu-se em três momentos, o de aulas observadas, aulas cooperadas e aulas de responsabilização e foi realizado em par pedagógico, dadas as características de organização do 3º ciclo. Assim sendo, enquanto uma de nós dava a aula a outra cooperava, ajudando alguns alunos com maior dificuldade em assimilar a matéria dada.

Como forma prática de organização da Prática Supervisionada, o professor supervisor forneceu-nos um documento onde discriminávamos semanalmente todas as aulas observadas, cooperadas e de responsabilização (Plano de Intervenção).<sup>45</sup>

Todas as aulas incidiram sobre o tema escolhido “*As Tradições Festivas*”, inseridas na música popular portuguesa. É um tema que já estava a ser desenvolvido pelo professor cooperante nas suas aulas, e pelas aulas que observamos reparamos que os alunos aderiram bem ao tema, estavam sempre atentos e em interação uns com os outros. Deste modo, decidimos entre todos continuar com o mesmo tema que a turma já estava a trabalhar. Este projeto baseava-se na aprendizagem de várias canções tradicionais e festivas consoante a época em questão e do plano de atividades escolares (O Magusto, Festa de Natal, Carnaval, entre outras), utilizando a prática instrumental (Instrumental Orff).

A primeira atividade em que participamos foi organizada pelo professor cooperante, foi a Festa do Magusto, e como professoras estagiárias ajudamos a ensaiar os alunos para a festa. Em algumas destas aulas participamos como alunas, onde tivemos de aprender as letras das canções e aprender a tocar cavaquinho, foi muito divertido.

---

<sup>45</sup> Cfr. Apêndice 5

A segunda atividade foi planeada por nós enquanto professoras estagiárias, foi ela a Festa de Natal, onde tivemos que ensaiar várias músicas de natal e fazermos nós próprias os arranjos musicais para os diferentes instrumentos. A preparação da atividade demorou 3 aulas. No início estávamos muito reticentes se iríamos conseguir fazer a preparação do evento, pois haviam inúmeras dificuldades tanto ao nível rítmico como a nível de leitura, e a turma não se mostrava muito interessada em atuar em público. Contudo, conseguimos motivá-los e fazer com que as aulas se tornassem dinâmicas sempre interagindo uns com os outros. A festa de Natal foi a festa final de período e realizou-se no auditório da escola onde todas as turmas participaram fazendo cada uma delas a sua atuação. O repertório da nossa atuação foi a peça *“The First Noël”*<sup>46</sup> e *“Vinde Crianças”*<sup>47</sup>, os arranjos foram feitos por nós (adaptados de partituras originais) para 7 instrumentos (2 flautas, 1 jogo de sinos, 1 xilofone, 1 guizeira, 1 bombo e 1 triângulo).

A terceira e última atividade foi a realização da Festa de Carnaval. Para a preparação desta atividade foram necessárias 4 aulas, onde surgiram algumas dificuldades rítmicas e de leitura, devido a terem ritmos com um grau mais elevado.

Este evento esteve dividido em duas partes em que a primeira parte era um pequeno teatro executado por duas alunas da turma, de forma a convidar o carnaval a entrar para a sala de aula, que de seguida teria o desfecho da atuação musical com a participação da própria plateia que foram os meninos do 1º ciclo. O repertório da nossa atuação foi a peça *“O Carnaval”*<sup>48</sup> e *“Viva o Carnaval”*<sup>49</sup>. Mais uma vez os arranjos foram feitos por nós (adaptados de partituras originais) para 7 instrumentos (2 flautas, 1 jogo de sinos, 1 xilofone, 1 guizeira, 1 bombo e 1 triângulo) e voz. O Professor cooperante participou na festa tocando com a sua guitarra e cantando connosco, e foi entregue à plateia a letra das duas peças para que pudessem interagir com os colegas. Foi uma festa muito divertida, os meninos do 1º ciclo estavam muito animados e felizes. No final da festa disseram que tinham adorado e pediram para cantarmos mais uma vez.

---

<sup>46</sup> Cfr. Apêndice 6

<sup>47</sup> Cfr. Apêndice 7

<sup>48</sup> Cfr. Apêndice 8 e 9

<sup>49</sup> Cfr. Apêndice 10 e 11

### 4.2.3. Descrição e Reflexão das Práticas

No dia 5 de Dezembro de 2012 às 8.30h iniciei o meu período de responsabilização pela docência com a cooperação da minha colega de estágio. Visto que estávamos na preparação para a Festa de Natal e na aula anterior a minha colega tinha trabalhado a peça “*The First Noël*”, nesta aula optei por fazer a leitura da peça “*Vinde Crianças*”, para a qual, juntamente com a minha colega de estágio, foi necessário fazer um arranjo para adaptar à turma. Comecei a aula por familiarizar os alunos com o tema da canção.

Visto que era uma turma que não tinha hábitos de leitura musical, para facilitar a leitura da peça, passei no quadro as várias partes instrumentais, e optei por fazer uma leitura individual dessas partes com os alunos. Tentei fazer com que os alunos conseguissem ler a pauta escrita no quadro da seguinte forma, primeiro a parte rítmica e depois a parte melódica. Na leitura rítmica foi pedido aos alunos que marcassem a pulsação com a mão na perna (semínima) e lessem o ritmo com a sílaba “*ta*”, passando posteriormente a fazer a leitura melódica em que os alunos tinham que marcar a pulsação e ler a partitura com o nome das notas e ao mesmo tempo entoar a melodia.

Foi feita uma breve explicação do que era a entrada em anacruse, fazendo alguns exercícios rítmicos para sentir o tempo e a entrada em anacruse. Continuamente passei a ensaiar as partes por naipes começando pela percussão, que era o naipe que tinha mais dificuldades, seguindo-se as lâminas, e por último as flautas de bisel. No entanto, como havia uma aluna com NEE tive de adaptar as atividades consoante as dificuldades motoras que a aluna apresentava, optei então por introduzir a guizeira como estratégia para que a aluna pudesse participar, visto que o ritmo que teria que realizar era simples e repetitivo mas também de alguma responsabilidade. É de destacar o ânimo da aluna ao sentir-se parte integrante e importante daquele grupo. Quanto à montagem da peça não foi fácil devido às dificuldades da turma pelo que tive de contornar com o canto de todas as partes da peça, o que facilitou a perceção dos alunos. Contudo, é de salientar termos conseguido montar a peça em 90 minutos, o que, sem o entusiasmo e a boa vontade dos alunos não seria possível.

A minha segunda aula foi no dia 09 de Janeiro de 2013 às 8.30 h. Nesta aula entramos numa nova etapa, na preparação para outra atividade, a festa de carnaval. Comecei a aula com um jogo rítmico, passei no quadro vários exercícios rítmicos, e expliquei no que

consistia o jogo. O objetivo do jogo era fazer com que os alunos lessem os respectivos ritmos utilizando as várias partes do corpo humano (com as pernas executar colcheias, com as mãos executar semínimas e com os pés executar mínimas). Como os alunos gostaram tanto de realizar o jogo proposto, decidimos organizar outro jogo, desta vez foi um jogo de concentração, eram escritos vários rítmicos no quadro, eu executava um ritmo há escolha e os alunos tinham que identificar qual deles era e repeti-lo. Depois cada aluno executava um ritmo a escolha para o colega o identificar e realizar. Wuytack (1998:5) afirma que «a técnica de imitação é fundamental na aprendizagem da música (...). A aprendizagem da língua materna começa sempre pela imitação. Também a primeira etapa do processo da aprendizagem da música deverá ser a imitação, porque esta é uma maneira directa de aprender». De seguida liguei o retroprojektor que tinha a peça que iríamos trabalhar, com o título “*O carnaval*”, e executamos todas as partes das peças lendo todos os ritmos da mesma forma, passando de seguida a fazer uma leitura das partes da peça individualmente e por naipes, começando pela percussão, depois pelas lâminas e por fim pelas flautas de bisel. Quando as partes individuais ficaram prontas, juntamos todos os naipes, ensaiando a peça na totalidade. Uma vez mais, a montagem da peça não foi fácil, devido às dificuldades da turma, pelo que tive que encontrar e criar alternativas para as contornar, primeiramente com a leitura das notas e do ritmo de cada parte instrumental, recorrendo por vezes ao canto, o que facilitou a perceção dos alunos.

A minha terceira aula foi no dia 23 de Janeiro de 2013 às 8.30h. Comecei a aula com a execução de alguns exercícios realizados nas aulas anteriores (ritmos corporais), seguidamente pedi que sentissem a pulsação de um tempo (semínima, batendo com a mão na perna). Expliquei a divisão do tempo em duas partes iguais, e em três partes iguais, passando depois a explicar o que é uma tercina, com algumas figuras desenhadas no quadro. Continuamente escrevi vários exercícios no quadro com tercinas, colcheias, semínimas e mínimas, em que os alunos teriam que solfejar dizendo a sílaba “*ta*” e sentindo sempre a mesma pulsação (semínima). Posto isto, passei a fazer a análise da partitura da peça “*Viva o Carnaval*” com os alunos, a leitura melódica e rítmica, fazendo de seguida uma leitura das partes da peça individualmente e por naipes, começando pela percussão, de seguida as lâminas e por fim as flautas de bisel. Quando as partes individuais ficaram prontas, juntamos os naipes todos ensaiando a peça na totalidade. Quanto à montagem da peça não foi fácil,

devido às dificuldades da turma a nível rítmico. Foi um pouco complicado para os alunos tocarem tercinas, levando-me por vezes a recorrer ao canto, mas no geral a aula correu muito bem. Os objetivos que tinha previsto para esta aula foram todos alcançados, os alunos conseguiram perceber bem o que era uma tercina e de como se toca.

A minha quarta e última aula foi no dia 6 de Fevereiro de 2013 às 8.30h. Começamos a aula a ensaiar um pequeno teatro entre duas alunas da turma sobre o tema “*Carnaval*” para a atuação que se iria realizar por volta das 10.00h aos meninos do 1º ciclo. As alunas estavam com vergonha e não queriam participar, mas depois eu e a minha colega de estágio, ajudamos e demos algumas ideias, fazendo com que as alunas mudassem de opinião e participassem na atividade. De seguida fomos buscar os instrumentos, e ensaiámos as peças “*O Carnaval*” e “*Viva o Carnaval*”, que eram as peças estipuladas para o evento. Os alunos estavam cheios de vergonha pois não sabiam o que fazer em frente aos meninos do 1º ciclo, mas depois de alguns ensaios, já se começava a ouvir a música e a diversão. Chegando as 10.00h, fomos todos para o bloco de aulas do 1º ciclo para dar início à nossa “*Festa de Carnaval*”. A atuação foi feita para todas as turmas do 1º ciclo. Foi uma atuação com muito sucesso, conseguimos que os meninos do 1º ciclo aprendessem as letras e cantassem connosco batendo palmas e rindo imensamente, conseguimos sobretudo, trazer o carnaval para dentro das salas de aula. Foi uma festa muito divertida.<sup>50</sup>

Em suma, o desenvolvimento das atividades preparadas para as aulas do 3º Ciclo do Ensino Básico, posso referir que os objetivos delineados foram desenvolvidos e assimilados pelos alunos, como pude perceber através da observação direta ao longo das aulas e também pelos comentários dos alunos no final das atividades. As estratégias utilizadas demonstraram-se bastante facilitadoras no trabalho realizado ao longo da PES neste ciclo de ensino, fazendo com que a turma se demonstrasse bastante empenhada, verificando-se o seu interesse no desenvolver das atividades, assim como uma boa relação entre professor e alunos, criando um bom ambiente dentro e fora da sala de aula.

Neste estágio realizaram-se duas apresentações ao público, a “*Festa de Natal*” e a “*Festa de Carnaval*”. Este projeto tinha como objetivo proporcionar aos alunos experiências

---

<sup>50</sup> As letras das canções que estiveram presentes na “Festa de Carnaval” foram trabalhadas pela minha colega de estágio nas suas aulas de responsabilização pela docência nas quais eu fiz a cooperação.

de aprendizagem e organizar espetáculos que pudessem ser apresentados ao público. Tinha como finalidades principais trabalhar num contexto de sala de aula, a criação, a experiência e a demonstração, que é um trabalho que requer dinâmica, atenção, concentração e motivação para a obtenção do sucesso, como foi de facto obtido. Os alunos com estas atividades desenvolveram a prática instrumental (Instrumental Orff), a leitura rítmica, a voz, entre outros.

Wuytack (1993:6) acredita que o Instrumental Orff proporciona uma:

Oportunidade fantástica para desenvolver uma consciencialização nas áreas de descoberta musical, realização de música de conjunto, criação de novas formas e perceção dos vários elementos da música. É importante que o professor tenha o conhecimento da tessitura e das características típicas de cada instrumento.

Os alunos estiveram sempre com motivação, interesse e adesão às atividades. Foi uma turma bastante participativa e com vontade de apreender.

Como tal, do objetivo da minha PES no 3º Ciclo do Ensino Básico resultam indicadores bastante positivos, uma vez que foi possível proporcionar aos alunos as referidas experiências de aprendizagem fazendo com que os mesmos enriquecessem a todos os níveis.



---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste ciclo de estudos, foram realizados diversos tipos de atividades nos três ciclos de Ensino Básico onde foi realizada a PES, todas elas baseadas no canto, no movimento corporal, no ritmo, na audição e na prática instrumental, de forma a proporcionar aos alunos uma aprendizagem com estímulo e motivação. Durante o decorrer da PES e a elaboração deste trabalho foram aprofundados e adquiridos diversos conhecimentos, sobre a Educação e a Música. Os temas para a realização destas práticas de ensino supervisionadas foram escolhidos juntamente com os professores cooperantes, tendo como finalidades principais trabalhar num contexto de sala de aula, a criação, a experiência e a demonstração, que é um trabalho que requer dinâmica, atenção, concentração e motivação para a obtenção do sucesso.

Nestas práticas procurei associar as experiências de aprendizagem com as experiências sociais vividas no dia-a-dia pelos alunos, de forma a abordar determinados conteúdos e criar um bem-estar na sala de aula com os alunos. Ao longo das aulas, as atividades propostas foram essencialmente práticas, baseadas nas abordagens pedagógico-musicais apresentadas no capítulo I, preocupe-me em utilizar métodos de aula que cativassem os alunos para uma melhor interiorização da matéria, como jogos rítmicos, peças animadas entre outros. Como refere Wuytack (2005:5) «o professor não é um mero transmissor de conhecimentos; deve saber comunicar com os alunos o prazer de fazer música; adaptar os materiais à idade e à personalidade das crianças, às características do meio em que ensina».

Desta forma, as metas definidas para estas etapas de intervenção pedagógica foram bem-sucedidas. Os alunos estiveram sempre com motivação, interesse e adesão às atividades propostas. Foram turmas bastante participativas e com vontade de apreender. Contudo, o caminho percorrido nem sempre foi fácil, surgiram algumas preocupações, como o fato de planejar as aulas, a organização do material que iria utilizar ao longo das aulas, assim como deveria lecioná-las, o que com a ajuda dos professores cooperantes e supervisores consegui ultrapassar. Ao longo destas práticas foram surgindo algumas falhas inerentes à minha docência, como por exemplo: estratégias que se foram verificando que não foram as mais

adequadas, alguma falta de autoridade e por parte dos alunos a existência de alguns comportamentos pouco adequados ao contexto escolar, que dificultaram, por vezes, o trabalho a ser realizado, algo que tentarei melhorar.

Em jeito final penso que os objetivos definidos para toda esta intervenção pedagógica no domínio da Educação Musical do Ensino Básico foram, na sua maioria, cumpridos e atingidos. Resultaram indicadores bastante positivos, uma vez que foi possível proporcionar aos alunos as referidas experiências de aprendizagem fazendo com que os mesmos enriquecessem a todos os níveis.

Todo o trabalho foi pensado, planificado e realizado, demonstrando que a música é uma mais-valia para o educando e que deve ser fomentada nas nossas escolas. Considero que todo este processo me proporcionou um enriquecimento pessoal, uma ampliação de conhecimentos e contribuiu para a melhoria e aperfeiçoamento do meu desempenho como estagiária e futura professora, sendo que as falhas surgidas vão contribuir, e muito, para o meu trabalho futuro.

---

**REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Amado, M, L. (1999) *O Prazer de ouvir música – Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Caminho Da Educação
- Caspurro, M (2006). *Efeitos da Aprendizagem da Audição da Sintaxe Harmónica no Desenvolvimento da Improvisação*. Aveiro: Universidade De Aveiro
- Boal Palheiros, G. (1998). Jos Wuytack, Músico e Pedagogo. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 98, 16-24
- Cruz, C. B. (1995). Conceito De Educação Musical De Zoltan Kodály E Teoria De Aprendizagem Musical De Edwin Gordon: Uma Abordagem Comparativa. *Associação Portuguesa De Educação Musical*. Consultado A 21 De Maio De 2015 Em [Http://Repositorio.Ipl.Pt/Bitstream/10400.21/1442/1/Conceito\\_1995.Pdf](Http://Repositorio.Ipl.Pt/Bitstream/10400.21/1442/1/Conceito_1995.Pdf)
- Cunha, J. (2005). *Orff-Schulwerk Em Portugal: Realidade Ou Utopia Na Formação De Professores De Educação Musical*. Braga: Universidade Do Minho
- Chagas, M. (2013) *Aula De Educação Musical - Pedagogias Diferentes Conduzem A Diferentes Resultados Na Aprendizagem?*. Lisboa: Universidade Lusófona De Humanidades E Tecnologias Instituto De Educação
- Dalcroze, E. (1973). *Rythm, Music And Education* London: Dalcroze Society
- Fonterrada, M. (2008). *De Tramas e Fios - Um ensaio sobre música e educação* (2.<sup>a</sup> ed.). São Paulo: UNESP
- Gainza, V. (1982). *Estudos De Psicopedagogia Musical*. São Paulo: Summus Editorial
- Gordon, E. (2000) *A Teoria da Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gordon, E. (2003). *A Music Learning Theory For Newborn And Young Children*. Chicago: Gia Publications
- Goulart, D. (2000). *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály - Semelhanças, diferenças, especificidades*. Obtido em 5 de Janeiro de 2015, de [http://www.dianagoulart.com/Canto\\_Popular/Educadores.html](http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.html)
- Ministério da Educação (2001). *Música Orientações Curriculares – 3º Ciclo Do Ensino Básico*
- Orff, C. (1969). *Orff-Schulwerk - Musica Para Niños*. Madrid: Union Musical Española

- Peixoto, H. (2014) *Relatório de Estágio Apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Bragança
- Peixoto, I. (2014) *Relatório de Estágio Apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Bragança
- Sanuy, M., & Sarmiento, L. G. (1969). *Orff-Schulwerk: Musica Para Niño - Introduccion*. Madrid: Union Musical Española
- Soares, D. (2012). *O Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Das Orientações da Tutela à Prática Lectiva*. Universidade de Coimbra
- Sousa, A. (2003). *Educação Pela Arte E Artes Na Educação – 3º Volume: Música E Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget
- Sousa, M. (1999) *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Vila Nova de Gaia: Gailivro
- Sousa, M. (2008). *Música, Educação Artística e Interculturalidade - A alma da arte na descoberta do Mundo*. Lisboa
- Sousa, M. (2000). *Metodologias Do Ensino Da Música Para Crianças*. Gaia: Edições Gailivro
- Tevez, C. (2012). *Avaliação Dos Efeitos Da Aplicação De Diferentes Práticas Instrumentais Nas Aulas De Educação Musical A Alunos Do 2º Ciclo Do Ensino Básico*, Lisboa. Universidade Aberta
- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Apem
- Willems, E. (1967) (8ª Ed). *Solfejo: Curso Elementar*. Lisboa: Valentim De Carvalho Editores
- Wuytack, J. (1993a). *Actualizar As Ideias Educativas De Carl Orff*. Revista Da Associação Portuguesa De Educação Musical, N.º 76, Pp.4-9
- Wuytack, J. (1993b). *Canções De Mimar*. Porto: Associação Wuytack De Pedagogia Musical
- Wuytack, J. & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. – Livro Do Professor. Porto: Associação Wuytack De Pedagogia Musical

Wuytack J. (1998). *Curso de Pedagogia Musical - 1º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical

Wuytack, J. (2000). *Curso de Pedagogia Musical* (Vol. 3º grau). Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical

Wuytack, J. (2004). *Curso de Pedagogia da Iniciação Musical* (Vol. 1º Grau). Porto: Associação Wuytack De Pedagogia Musical

Wuytack, Jos. *3º Grau – Curso de Pedagogia Musical*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2005. 82 p. (Apostila do curso)

### **OUTROS DOCUMENTOS CONSULTADOS**

Projeto Educativo do Agrupamento de Escola de Valpaços cedido no dia 29/02/2012

Caracterização da Turma do 1º Ano do ano letivo 2011/2012 cedido no dia 29/02/2012

Caracterização da Turma do 6º C do ano letivo 2011/2012, cedido no dia 28/02/2012

Projeto Educativo do Agrupamento da Escola E.B. 2/3 Augusto Moreno de 2007/2010 cedido no dia 30/10/2012

Caracterização da Turma do 8º F do ano 2012-2013 cedido no 15/11/12

Currículo Nacional Do Ensino Básico - Competências Essenciais. (2001). Editorial Do Ministério Da Educação - Departamento Da Educação Básica

Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – Ensino Básico 1º Ciclo*. Mem Martins. Departamento da Educação Básica

### **LEGISLAÇÃO PORTUGUESAS CONSULTADA**

Artigoº 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de janeiro




## APÊNDICES

---



## Apêndice 1: Ficha de Avaliação sobre os compassos simples e compostos

Fonte: Ficha de Avaliação realizada por Cláudia Guedes



**Agrupamento de Escolas de Valpaços – Escola E. B.2/3 Júlio do Carvalho**

6º Ano Turma C – Música

**Ficha**

Nome - \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_

Data - \_\_\_\_\_ Classificação - \_\_\_\_\_ Professor \_\_\_\_\_





Encarregado de Educação \_\_\_\_\_ Prof. Estagiária \_\_\_\_\_



Lê com atenção todas as questões antes de responderes!

### Grupo I

Relembra o quadro aprendido na aula anterior e olha para ele com atenção, vai ajuda-te na realização desta ficha.

 Semibreve	= 1
 Minimas	= 2
 Semínimas	= 4
 Colcheias	= 8

1. Define o significado de compasso.

\_\_\_\_\_

2. Traduz em linguagem gráfica os seguinte compassos.

2.1 Diz quais são os compassos binários, ternários ou quaternários.

*Compassos simples*

$\text{C} \frac{2}{4}$

$\text{C} \frac{3}{4}$




The image displays two sets of musical notation for guitar exercises. The first set is in 9/8 time, consisting of two staves. The top staff begins with a treble clef and a 9/8 time signature. It contains a sequence of eighth notes, some beamed together, with 'x' marks indicating fretted notes. The bottom staff is in bass clef and contains a similar sequence of eighth notes. The second set is in 12/8 time, also consisting of two staves. The top staff begins with a treble clef and a 12/8 time signature. It contains a sequence of eighth notes, some beamed together, with 'x' marks. The bottom staff is in bass clef and contains a similar sequence of eighth notes.

**BOM TRABALHO... 😊**


**Apêndice 2: Power Points utilizados nas aulas**

**Fonte:** Power Points realizados por Cláudia Guedes (imagens retiradas do site: <http://www.semibreves.pt/Instrumentos%20Tradicionais%20Portugueses.htm>)


### Estremadura




Flauta de Pan




Concertina




Bilha com Abano




Cavaquinho



Guitarra Portuguesa




Viola Clássica




Harmónica


### Alto Alentejo




Pandeiro de Sida




Sarronca




Adufe



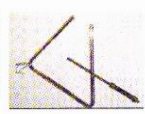
Acordeão




Castanholas



Bilha com abano




Ferrinhos




Castañola de Cana


### Algarve



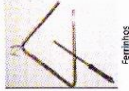
Flauta Transversal




Harmónica




Acordeão




Ferrinhos




Tambor




Viola Clássica



Guitarra Portuguesa




Bardolim




Cavaquinho


### Ribatejo




Flauta Transversal




Concertina




Gaita de Foles




Cavaquinho




Guitarra Portuguesa



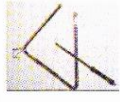
Viola Clássica




Harmónica



Bombo




Ferrinhos




Gaita de Foles

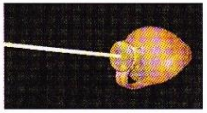
### Baixo Alentejo




Viola Campanija




Tamborileiro




Sarronca



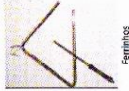
Pandeiro de Sida




Acordeão



Harmónica



Ferrinhos



Tambor



**Madeira**



Briquinho



Rajão



Viola de Akame



Braguinha



Rabeca



Reco-Reco



Pandeireta



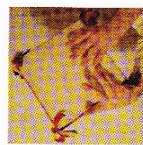
Castanholas



Ferrinhos



Bombo



Pandeiro



Acordeão

**Açores**



Viola da Terra



Viola da Terceira



Rabeca



Guitarra Portuguesa



Cavaquinho



Bandolim/Bandóla



Ferrinhos



Tambor

### Apêndice 3: Apontamentos sobre os Instrumentos Tradicionais Portugueses

**Fonte:** Apontamento realizados por Cláudia Guedes (imagens retiradas do site: <http://www.semibreves.pt/Instrumentos%20Tradicionais%20Portugueses.htm>)

## Instrumentos Tradicionais Portugueses

### Membranofones:

São instrumentos cujo elemento vibratório é uma membrana esticada, têm geralmente, uma caixa-de-ressonância cilíndrica, e de peles tensas.



**Pandeiro (Adufe)** - É um quadro de madeira coberto dos dois lados por peles, era tradicionalmente tocado por mulheres.  
**Regiões:** Minho; Douro Litoral; Trás-os-Montes; Beira Baixa; Alto Alentejo; Madeira.



**Bombo e Caixa**- Os bombos são tocados na vertical, geralmente só numa das peles com uma masseta, a caixa é tocada com duas baquetas na posição horizontal –  
**Regiões:** Minho; Douro Litoral; Trás – os- Montes; Beira Litoral; Beira Baixa; Beira Alta; Ribatejo; Estremadura; Madeira.



**Tamboril (Tambor)** - O tamboril caracteriza-se pelo fuste cilíndrico alongado e pela existência de bordões em ambas as peles.  
**Regiões:** Minho; Douro Litoral; Trás - os - Montes; Beira Baixa; Baixo Alentejo; Algarve; Açores.



**Sarronca** – É composto de um reservatório, geralmente uma bilha, que serve de caixa-de-ressonância, cuja boca é tapada com uma pele esticada que vibra quando se fricciona um pequeno pau ou cana preso por uma das pontas no seu centro.  
**Regiões:** Baixo Alentejo; Alto Alentejo;

## Aerofone:

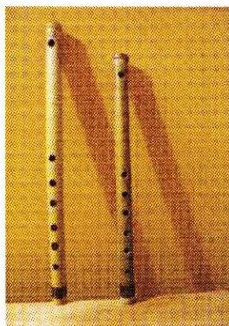
São instrumentos cujo elemento vibratório é o ar accionado de modo especial pelo instrumento.



**Gaita de Foles:** É composto por dois tubos ligados a um saco feito de pele. Um dos tubos têm três secções tendo na extremidade uma palheta simples de cana, produzindo sempre a mesma nota, o outro tubo mais pequeno é de secção cónica com oito orifícios, e toca a melodia. O fole cheio de ar, é pressionado pelo braço do tocador, obrigando o ar a sair, pondo as palhetas a vibrar. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Trás-os-Montes; Beira Litoral; Ribatejo; Estremadura; Alto Alentejo;



**Flauta de 3 furos:** são de bisel, com corpo cilíndrico ou ligeiramente cónico e com três furos. É tocado juntamente com o tamboril, e dá-se o nome de Tamborileiro. **Regiões:** Trás-os-Montes; Beira Alta; Baixo Alentejo.



**Flauta Travessa/Pifaro:** Geralmente feita de cana, tem seis furos além do insuflador.

**Regiões:** Beira Litoral; Beira Alta; Beira Baixa; Ribatejo; Baixo Alentejo; Algarve;



**Acordeão:** O som do acordeão é criado quando o ar que está no fole passa por entre duas palhetas, que vibram mais grave ou agudo de acordo com a distância entre elas. Quanto mais forte o ar é forçado para as palhetas, mais intenso é o som. O ar é proveniente do fole, que é aberto ou fechado com o auxílio do braço esquerdo. **Regiões:** Alto Alentejo; Algarve; Madeira;



**Concertina:** Trata-se de um instrumento de palhetas livres, com fole, semelhante a um acordeão, com dois teclados dispostos de maneira a favorecer a formação de acordes pelo executante. Quando o fole é aberto a concertina produz som e quando é fechado produz outro som. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Beira Litoral; Beira Baixa; Ribatejo; Estremadura;



**Palheta:** É um instrumento de palheta dupla, tipo oboé. O tubo melódico tem cinco orifícios, e termina em forma de campânula. **Regiões:** Beira Baixa



**Harmónica:** Instrumentos de passatempo individual. **Regiões:** Beira litoral; Ribatejo; Estremadura; Algarve;

### Cordofones:

Trata-se de instrumentos cujo elemento vibratório é uma corda ou mais cordas esticadas.



**Viola Braguesa:** A abertura no corpo é circular, por vezes também em forma de boca de Raia. Possui cinco cordas duplas, tradicionalmente em aço fino. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Beira Litoral;



**Viola Amarantina:** É um instrumento típico de Amarante. É muito idêntica à braguesa tendo como principal diferença a boca, em forma de 2 corações. Têm 5 cordas duplas. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Beira Litoral;



**Cavaquinho:** Da família da viola, mas de forma muito mais reduzida. Tem quatro cordas simples. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Beira Litoral; Ribatejo; Estremadura; Algarve; Açores;



**Guitarra Portuguesa:** A guitarra portuguesa possui 12 cordas distribuídas por seis ordens. **Região:** Minho; Douro Litoral; Beira Litoral; Beira Baixa; Ribatejo; Estremadura; Alto Alentejo; Algarve; Açores;



**Violão:** Com seis ordens de cordas simples serve de acompanhamento à guitarra portuguesa ou à viola nos grupos das rusgas e chulas minhotas. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Beira Litoral; Beira Alta; Ribatejo; Estremadura; Algarve; Açores;



**Rabeca:** Espécie de violino, mas de braço muito curto e escala muito aguda, afinando uma oitava acima do violino. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Beira Litoral; Beira Alta; Açores; Madeira.



**Viola Toeira:** Com uma forma semelhante à do violão, embora de tamanho menor, a toeira tem uma escala ao nível do tampo harmónico, com 10 pontos, e apresenta uma boca de forma oval "atravessada". Além disso é dotada de 5 ordens de cordas. **Regiões:** Beira Litoral;



**Bandolim:** Possui cordas duplas, possuindo assim quatro pares de cordas, afinadas da mesma forma que o violino, tem forma de pêra, podendo ter as costas arredondadas ou rectas. **Regiões:** Beira Alta; Algarve; Açores.



**Viola beiroa:** Possui cinco ordens de cordas, tem duas cordas mais agudas e presas a um cravelhal suplementar junto da caixa, e que eram sempre tocadas sem serem pisadas. **Regiões:** Beira Baixa;



**Viola Campaniça:** É um cordofone com dez cordas (cinco ordens de cordas duplas). **Regiões:** Baixo Alentejo



**Viola da Terceira:** A Viola da Terceira pode ter 15 ou 18 cordas. As violas de 18 cordas são raras e antigamente utilizam cravelhas de madeira e por esse facto de difícil afinação. Estão agrupadas em 6 ou 7 ordens. É um instrumento de sonoridade soberba. **Regiões:** Açores



**Viola da Terra:** É hoje uma espécie já completamente extinta, semelhante à viola braguesa em dimensões. Tem a abertura central sempre em forma oval deitada. No entanto, tem doze cordas, organizadas também em cinco ordens, sendo as três primeiras duplas e as duas últimas triplas. **Regiões:** Açores



**Rajão:** O Rajão é um instrumento da classe dos cordofones que arma com cinco cordas simples e é, provavelmente, o único instrumento de criação verdadeiramente madeirense. **Regiões:** Madeira.



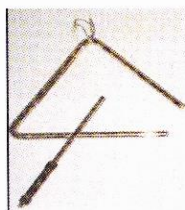
**Viola de Arame:** A Viola de Arame da Madeira tem 9 cordas distribuídas por 5 ordens, (quatro duplas e uma singela). É um cordofone da família das violas portuguesas, junta-se a outros instrumentos como o Braguinha e o Rajão para o acompanhamento do “Bailinho” e da “Mourisca”. **Regiões:** Madeira



**Braguinha:** É um tipo de cavaquinho da ilha da Madeira. O braguinha tem com 4 cordas. **Regiões:** Madeira

### Idiofones:

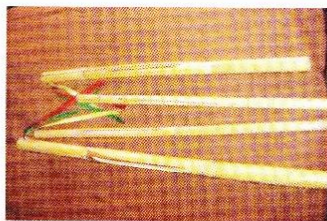
O elemento vibratório é o próprio corpo do instrumento, constituído por materiais mais ou menos vibráteis, independentemente da sua tensão. Serviam essencialmente para marcar o ritmo e acompanhar a dança nas festividades.



**Ferrinhos:** É usado para marcar o ritmo. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Trás – os – montes; Beira Litoral; Ribatejo; Estremadura; Algarve; Açores; Madeira.



**Castanholas:** Usadas para marcar o ritmo. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Trás – os – Montes; Ribatejo; Alto Alentejo; Madeira.



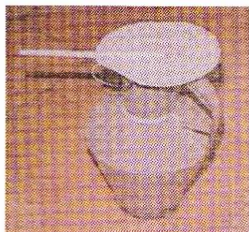
**Castanholas de cana:** Usadas para marcar o ritmo. **Regiões:** Ribatejo.



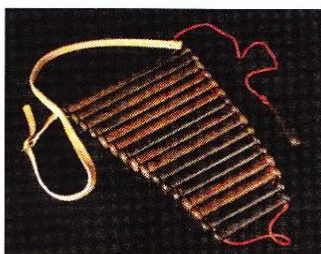
**Pandeireta de saias:** Usadas para marcar o ritmo. **Regiões:** Alto Alentejo



**Pandeireta:** Usada para marcar o ritmo: **Regiões:** Ribatejo; Madeira.



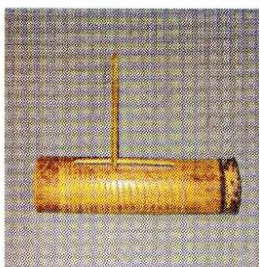
**Bilha com Abano:** É um instrumento em que o músico bate com o abano na bilha e produz um som grave, como que substituindo o som e a função do bombo, marcando o ritmo da música. **Regiões:** Ribatejo; Estremadura;



**Genebrês:** É utilizado para marcar o ritmo, é feito de madeira rija, que lhe dá uma sonoridade forte e aguda. **Regiões:** Beira Baixa



**Brinquinho:** Utilizado para marcar o ritmo. **Regiões:** Madeira




**Reco- Reco:** Utilizado para marcar o ritmo. **Regiões:** Minho; Douro Litoral; Madeira

#### **Bibliografia:**

- <http://www.semibreves.pt/Instrumentos%20Tradicionalis%20Portugueses.htm> - acedido dia 6/05/2012
- <http://www.slideshare.net/migmigg/instrumentos-tradicionais-portugueses> - acedido dia 6/05/2012
- [http://musicatradicional.no.sapo.pt/tras\\_os\\_montes.html](http://musicatradicional.no.sapo.pt/tras_os_montes.html) - acedido dia 6/05/2012

**Apêndice 4: Ficha de Avaliação sobre os Instrumentos Tradicionais Portugueses**

**Fonte:** Ficha de Avaliação realizada por Cláudia Guedes (imagens retiradas do site: <http://www.semibreves.pt/Instrumentos%20Tradicionais%20Portugueses.htm>)

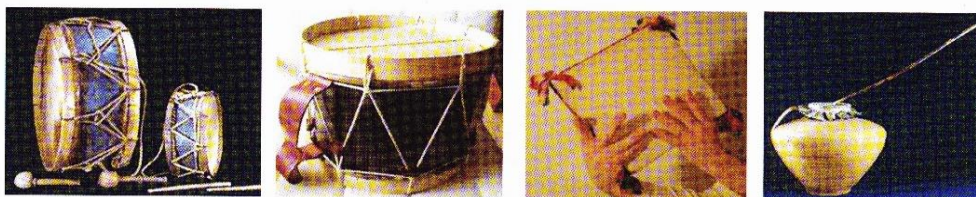
	<p><b>Agrupamento de Escolas de Valpaços – Escola E. B.2/3 Júlio do Carvalho</b></p> <p>6º Ano Turma C – Música</p> <p><b>Ficha de Avaliação</b></p>
Nome - _____ nº _____	
Data - _____ Classificação - _____ Professor _____	
Encarregado de Educação _____ Prof. Estagiária _____	

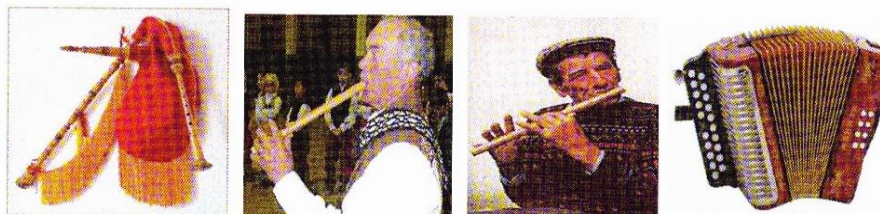


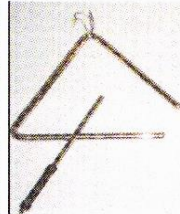
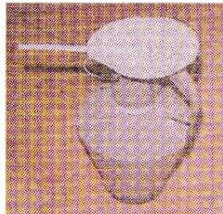
Lê com atenção todas as questões antes de responderes!

**Grupo I**

1. Identifica o nome, a região e a família de cada instrumento.












_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

**Grupo II**

**1. Visualiza e identifica cada instrumento.**

1. _____	2. _____	3. _____
4. _____	5. _____	6. _____
7. _____	8. _____	9. _____
10. _____	11. _____	12. _____

**2. Ouve e identifica cada instrumento.**

1. _____	2. _____	3. _____
4. _____	5. _____	6. _____
7. _____	8. _____	9. _____
10. _____	11. _____	12. _____

**3. Identifica os instrumentos que têm timbres semelhantes e os que têm timbres contrastantes.**

Flauta de 3 furos / Flauta transversal	⇒	_____
Guitarra Portuguesa / Harmónica	⇒	_____
Pandeiro / Sarronca	⇒	_____
Bombo / Tambor	⇒	_____
Gaita de Foles / Flauta de Pan	⇒	_____
Acordeão / Concertina	⇒	_____
Cavaquinho / Braguinha	⇒	_____
Rabeca / Bandolim	⇒	_____
Castanholas / Brinquinho	⇒	_____
Pandeyreta / Ferrinhos	⇒	_____
Reco – Reco / Genebrês	⇒	_____

**BOM TRABALHO... ☺**

**Apêndice 5: Plano de Intervenção**

**Fonte:** Plano de Intervenção cedido pelo Professor Mário Cardoso. Realizado por Cláudia Guedes

<b>Nº da Semana</b>	<b>Data</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Domínio</b>	<b>Nome do Aluno</b>
1ª	31/10/2012	2 Horas	Observação	Cláudia Guedes
2ª	7/11/2012	2 Horas	Observação	Cláudia Guedes
3ª	14/11/2012	2 Horas	Cooperação	Cláudia Guedes
4ª	21/11/2012	2 Horas	Cooperação	Cláudia Guedes
5ª	28/11/2012	2 Horas	Cooperação	Cláudia Guedes
6ª	5/12/2012	2 Horas	Responsabilização pela Docência	Cláudia Guedes
7ª	12/12/2012	2 Horas	Cooperação	Cláudia Guedes
8ª	9/01/2013	2 Horas	Responsabilização pela Docência	Cláudia Guedes
9ª	16/01/2013	2 Horas	Cooperação	Cláudia Guedes
10ª	23/01/2013	2 Horas	Responsabilização pela Docência	Cláudia Guedes
11ª	30/01/2013	2 Horas	Cooperação	Cláudia Guedes
12ª	6/02/2013	2 Horas	Responsabilização pela Docência	Cláudia Guedes

**Apêndice 6: Arranjo “The Firts Noel”**

**Fonte:** Arranjo feito por Cláudia Guedes e Tânia Veiga

**The First Noël**

Andante

The musical score is arranged for six instruments: Flauta (Flute), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone (Xylophone), Guizeira (Cymbal), Triângulo (Triangle), and Bombo (Drum). The tempo is marked 'Andante' and the time signature is 3/4. The score is divided into three systems of measures:

- System 1 (Measures 1-7):** The flute plays a melodic line starting with a repeat sign. The bells, xylophone, and drum provide a steady accompaniment. The cymbal and triangle play rhythmic patterns.
- System 2 (Measures 8-12):** This system continues the accompaniment and includes a double bar line with repeat dots, indicating a section to be repeated.
- System 3 (Measures 13-17):** The flute part concludes with two endings: a first ending (marked '1.') and a second ending (marked '2.'). The accompaniment continues through measure 17.

## Apêndice 7: Arranjo “Vinde Crianças”

Fonte: Arranjo feito por Cláudia Guedes e Tânia Veiga

### Vinde Crianças

Moderato  $\text{♩} = 108$

The musical score is arranged in three systems, each containing six staves for different instruments. The instruments are Flauta (Flute), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone (Xylophone), Guizeira (Cymbal), Triângulo (Triangle), and Bombo (Drum). The tempo is Moderato with a quarter note equal to 108 beats per minute. The score includes first and second endings for the final two measures of the piece.

**Apêndice 8: Arranjo “Carnaval”**

**Fonte:** Arranjo feito por Cláudia Guedes e Tânia Veiga

# Carnaval

The musical score for "Carnaval" is arranged for a percussion ensemble and flute. It is written in 2/4 time and consists of two systems of music.

**System 1 (Measures 1-8):**

- Flauta:** Melodic line in treble clef, 2/4 time.
- Jogo de Sinos:** Melodic line in treble clef, 2/4 time.
- Xilofone:** Melodic line in treble clef, 2/4 time.
- Triângulo:** Rhythmic pattern in alto clef, 2/4 time, consisting of eighth notes.
- Bombo:** Rhythmic pattern in alto clef, 2/4 time, consisting of quarter notes.
- Guizeira:** Rhythmic pattern in alto clef, 2/4 time, consisting of eighth notes.

**System 2 (Measures 9-16):**

- Flauta:** Melodic line in treble clef, 2/4 time, ending with a first and second ending.
- Jogo de Sinos:** Melodic line in treble clef, 2/4 time.
- Xilofone Alto:** Melodic line in treble clef, 2/4 time, ending with a first and second ending.
- Triângulo:** Rhythmic pattern in alto clef, 2/4 time, consisting of eighth notes.
- Bombo:** Rhythmic pattern in alto clef, 2/4 time, consisting of quarter notes.
- Guizeira:** Rhythmic pattern in alto clef, 2/4 time, consisting of eighth notes.

**Apêndice 9: Letra da Peça “O Carnaval”**

**Fonte:** Duarte, R., Menses, J. & Coutinho, F. (2006). *As Minhas Expressões - Musical e Dramática 3º/4º Ano*. Edições Gailibro



**O Carnaval**

Amigo que tal vamos prá folia  
 Hoje é Carnaval, Viva este dia  
 Vou-me mascarar isto é que vai ser  
 Vou-me disfarçar, não me vão conhecer

Vamos a saltar todo o pessoal  
 Hoje é Carnaval, ninguém leva a mal (2X)

Viva ao Carnaval, viva a alegria  
 Cantar e saltar, é próprio do dia  
 Se estás muito feio, vestido de entrudo  
 Anda cá pro meio, não fiques sisudo

Vamos a saltar todo o pessoal  
 Hoje é Carnaval, ninguém leva a mal (2X)



**Apêndice 10: Arranjo “Viva o Carnaval”**

**Fonte:** Arranjo feito por Cláudia Guedes e Tânia Veiga

**Viva o Carnaval**

The musical score is arranged in two systems. The first system includes parts for Flauta, Jogo de Sinos, Xilofone, Triângulo, Bombo, and Guizeira. The second system includes parts for Flauta, Jogo de Sinos, Xilofone Alto, Triângulo, Bombo, and Guizeira. The score is in 2/4 time and features various rhythmic patterns, including triplets and first/second endings.

**System 1:**

- Flauta:** Melodic line with first and second endings.
- Jogo de Sinos:** Rhythmic accompaniment.
- Xilofone:** Melodic line with first and second endings.
- Triângulo:** Rhythmic accompaniment with a steady pulse.
- Bombo:** Rhythmic accompaniment with a steady pulse.
- Guizeira:** Rhythmic accompaniment with a steady pulse.

**System 2:**

- Flauta:** Melodic line starting at measure 9, featuring triplets.
- Jogo de Sinos:** Rhythmic accompaniment with triplets.
- Xilofone Alto:** Melodic line with triplets.
- Triângulo:** Rhythmic accompaniment with a steady pulse.
- Bombo:** Rhythmic accompaniment with a steady pulse.
- Guizeira:** Rhythmic accompaniment with a steady pulse.

**Apêndice 11: Letra da peça “Viva o Carnaval”**

**Fonte:** Prata Inês. Festividades - Vamos cantar .... com musica a acompanhar. Edições convite á Musica



**Viva o Carnaval**

Viva os palhaços,  
Viva o Carnaval,  
Viva a alegria,  
Que ninguém faz mal  
(Bis)

Tá-Tá-Tá - Tá  
Tá-Tá-Tá - Tá  
Tá-Tá-Tá-Tá - Tá - Tá  
Tá-Tá-Tá - Tá  
Tá-Tá-Tá - Tá  
Tá-Tá-Tá-Tá - Tá  
(Bis)



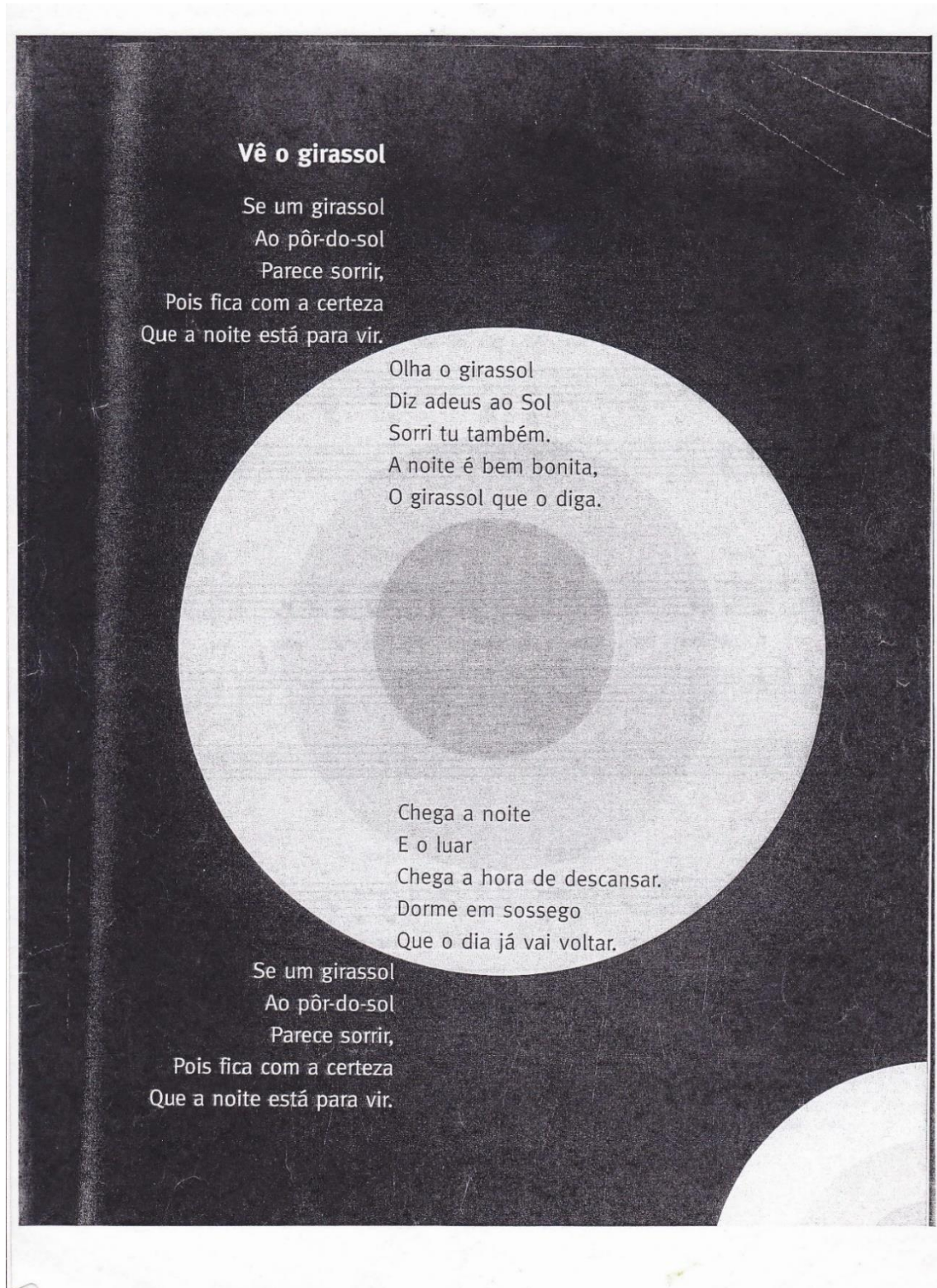
## **ANEXOS**

---



**Anexo 1: “Vê o Girassol”**

**Fonte:** Santos, Margarida Fonseca. Histórias de Cantar. Juventude Musical Portuguesa



**Anexo 2: “O Teu Corpo é Música”**

**Fonte:** Henriques Paulo, Castanheira Nuno, Batalha Luís; Pequenos Músicos - Expressão e Educação Musical 1º Ciclo. Edições Gailivro. 1º Edição 2007.

*Pequenos Músicos*  
Expressão e Educação Musical

**Unidade 1**

**Parte A**

**Sessão 3**

**Sons do Corpo – Percussão Corporal**

**A BÁRBARA E O CHICO BRINCAM AOS HOSPITAIS.**

**ENTRETANTO, O AVÓ E O ZÉ CHEGAM.**

O que é que estás a fazer, Bárbara?

Estou a ouvir o som do coração do Chico.

Ó Avó, será que eu consigo ouvir mais algum som no corpo do Chico?

Claro! E nem precisas de usar o estetoscópio. O corpo do Chico, tal como o nosso, produz muitos sons diferentes.

**O Teu Corpo é Música**

Olha, vou ensinar-vos uma canção que fala de quatro sons do nosso corpo. E com esses quatro sons, também podemos fazer um jogo...

Refrão:

Tu ainda não sabes, mas vais descobrir  
Que o teu corpo é música e ele vai-te divertir. } bis

Bato as mãos , assim

Quando bato ouço um som que sai de mim

Bato as mãos , assim

Quando bato a brincadeira não tem fim

Refrão:

Bato os pés , assim (...)

Refrão:

Bato as pernas , assim (...)

Refrão:

Estalo os dedos , assim (...)

Refrão:

**Percussão Corporal**

Estalinhos

Palmas

Pernas

Pés

**O Caracol de Sons e Silêncio I**

☞ Caderno de Actividades e Jogos – página 5

**13**

### Anexo 3: Canção “O Pautas”

**Fonte:** Prata Inês. Vivo a Cantar - Vamos cantar .... com musica a acompanhar. Edições convite á Musica

#### 23/24 O Pautas

**O**lá amigo como estás,  
Vem daí vamos brincar,  
Correr, jogar e pular  
Dançar e cantar.

Entoar as melodias,  
Que eu tenho p'ra te ensinar  
Não podia ser mais fácil,  
Só tens que cantar.

Ouvir tocar os tambores  
Pianos e flautas  
Vem daí cantar comigo  
O meu nome é Pautas.

#### REFRÃO:

Pautas, Pautas  
Sou teu amigo  
Vem aprender  
Para cantares comigo. } BIS

E se bem queres aprender  
Atenção tens de prestar  
O que eu disser e fizer  
Repete sem hesitar.

Levanta os braços no ar  
E bate bem as palminhas,  
Sacode, abana a cabeça  
E faz como o Pautas } BIS  
Dá duas voltinhas.

#### REFRÃO 2x

(Cristina Carvalho)



### Sugestões de Actividades

\* Nas quadras adaptar gestos à letra.

\* No refrão - coreografia:

1º verso - levantar o braço direito ao nível da cabeça e movimentar a mão aberta em forma de pauta para o lado direito, de seguida fazer o movimento inverso com o braço e a mão esquerda;

2º verso - esticar o braço direito e o esquerdo alternadamente, colocando a mão direita no ombro esquerdo e a mão esquerda no ombro direito;

3º verso - esticar e abrir os dois braços;

4º verso - levar os braços ao peito.



**Anexo 4: Peça “Os Flinstons”****Fonte:** Rocha Nuno, Ribeiro Nuno. 5/6 Allegretto- Flauta de Bisel. Areal Editores**Peça obrigatória para o 6.º ano**

OS FLINSTONS | AUDIÇÃO N.º 31

AUTORES: JOSÉPH BARBARA / WILLIAM HANNA

