

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

**Edgar Magno Pinto Grazina**

*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*

Orientado por  
**Vasco Paulo Cecílio Alves**  
**Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso**

Bragança,  
junho de 2016



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

**Edgar Magno Pinto Grazina**

*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*

Orientado por  
**Vasco Paulo Cecílio Alves**  
**Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso**

Bragança,  
junho de 2016



## **Agradecimentos**

Ao meu avô Magno Grazina que será sempre uma fonte exemplar de inspiração e motivação, ao qual dedico todo o esforço concebido para culminar, não só este trabalho como também uma etapa de vida. Não consigo gratificar de outra forma o carinho, apoio e confiança obtida durante o seu percurso de vida. (*IN MEMORIUM*)

Aos meus pais (Óscar e Odete), irmão (Bruno), avós (Olinda, Preciosa e Pinto) e à minha cara-metade (Patrícia Teixeira) já integrada no seio familiar, por manterem uma presença constante nos momentos mais delicados da minha vida. Por fomentarem o incentivo, coragem, apoio e muitos outros valores sinceros essencialmente intrínsecos à família.

À Escola Superior de Educação de Bragança, que proporcionou-me ao longo da minha formação na docência um corpo de profissionais únicos. Pra lá do produto final, estes docentes apoiaram-me particularmente no meu processo. Na construção de uma pessoa racional, crítica, capaz de recorrer à reflexão e interrogação para perceber quais os melhores caminhos a percorrer numa educação em constante evolução.

Às escolas cooperantes que me acolheram e possibilitaram a realização da Prática de Ensino Supervisionada. Estas albergam bons profissionais, nomeadamente os Supervisores Cooperantes que despertaram em mim novas formas de interagir na prática educativa.

A todos os colegas e amigos que estiveram presentes, não só no percurso educacional, como também em situações particulares. Todos os momentos recíprocos de partilha, convívio, respeito, colaboração e apoio foram essenciais para manter uma estabilidade emocional e ultrapassar momentos de maior dificuldade.



## Resumo

As diferentes transformações tecnológicas, científicas, sociais e culturais colocam cada vez mais desafios ao contexto educativo. Partindo desta perspectiva e assente nos contributos epistemológicos de Schafer (1969), Paynter (1991) e Chapuis (2001), o presente Relatório de Estágio Profissional pretende mostrar as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas ao longo dos três ciclos do Ensino Básico. Face aos objetivos intrínsecos à prática pedagógica nos diferentes ciclos do Ensino Básico, a componente empírica teve a sua base no modelo de investigação-ação. Da análise de todos os dados recolhidos emergiram indicadores relevantes que as atividades didáticas implementadas desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento do *saber ser* e *saber fazer*. De salientar, que estas atividades permitiram uma proximidade e disponibilidade de todos os alunos para a prática vocal e instrumental e melhoraram o seu contentamento relativo à disciplina de Expressão/Educação Musical.

**Palavras-Chave:** Novas tecnologias; Pedagogia ativa; experiências criativas; professor-investigador; Educação Musical.



**Abstract**

The different technological, scientific, social and cultural changes pose increasing challenges to the educational context. From this perspective and based on the epistemological contributions of Schafer (1969), Paynter (1991) and Chapuis (2001), this Professional Training Report intends to show the development of teaching and learning experiences according to the three Basic Educational cycles. Given the intrinsic objectives of the pedagogical practice in the different cycles of basic education, the empirical component was based in the action research model. From the analysis of all collected information emerged relevant indicators that the implemented educational activities played a key role in the development of know how to be, and know-how. Noteworthy that these activities allowed for proximity and availability of all students for vocal and instrumental practice and improved their contentment on the discipline of Expression/Music Education.

**Keywords:** New technologies; active pedagogy; creative experiences; teacher-investigator; Musical education.



## **Lista de Siglas e Abreviaturas**

A.P – Abordagem Prática

APA – *American Psychological Association*

C.T – Contextualização Teórica

C.W – Classificação do *Workshop*

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CPCJ – Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco

DVD – Digital Versatile Disc

E.P – Experiência Prática

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

STUB – Serviço de Transportes Urbanos de Bragança

TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação



## Índice Geral

Introdução .....	1
Parte I – Organização e Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Básico .....	7
Capítulo I – Organização e Caracterização do Contexto .....	9
1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada.....	9
2. Caracterização do Contexto Educativo.....	10
2.1. Caracterização do meio escolar .....	11
2.1.1. 1º e 2º CEB .....	11
2.1.2. 3º CEB .....	11
2.2. Caracterização da escola.....	12
2.2.1. 1º e 2º CEB .....	12
2.2.2. 3º CEB .....	14
2.3. Caracterização da sala de aulas .....	15
2.3.1. 1º e 2º CEB .....	15
2.3.2. 3º CEB .....	16
2.4. Caracterização de turma e membros dos <i>Workshops de Bateria</i> .....	18
2.4.1. 1º CEB .....	18
2.4.2. 2º CEB .....	19
2.4.3. 3º CEB .....	21
Parte II – Intervenção Pedagógica no Ensino Básico .....	29
Capítulo II – Enquadramento Teórico .....	31
1. O Ensino de Educação Musical no Século XXI .....	31
1.1. A Experiência Musical e a Sociedade Contemporânea .....	31
1.2. As Novas Tendências da Pedagogia Musical .....	32
2. Ensinar e Aprender na Sala de Aula .....	42
2.1. Da Teoria à Prática .....	42
2.2. Os Eixos da Educação Musical .....	45
2.2.1. Audição .....	45
2.2.2. Interpretação .....	48
2.2.3. Criação .....	55
Capítulo III – Metodologia .....	59
1. Modelo de investigação-ação .....	60

---

2. Objetivos Gerais .....	64
3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	66
3.1. Inquérito .....	67
3.2. Observação .....	70
Capítulo IV – Descrição da Intervenção Pedagógica .....	73
1. Experiências de Ensino e Aprendizagem no Ensino Básico .....	73
1.1. 1º CEB .....	74
1.2. 2º CEB .....	79
1.3. 3º Ciclo .....	88
2. Projetos transversais à Prática Pedagógica .....	92
2.1. 1º CEB .....	92
2.2. 2º CEB .....	95
2.3. 3º CEB .....	97
Capítulo V – Análise e Discussão de Resultados .....	99
1. Análise e discussão de resultados .....	99
1.1. 1º CEB .....	99
1.2. 2º CEB .....	102
1.3. 3º CEB .....	110
Considerações Finais .....	115
Referências Bibliográficas .....	117
Apêndices.....	125
Anexos .....	151

## Índice de Figuras

Figura 1: Vista aérea da E.B. 1,2,3 Augusto Moreno.....	11
Figura 2: Vista aérea da EB2,3/S Miguel Torga. ....	12
Figura 3: Entrada atual do Agrupamento de Escolas Abade Baçal.....	12
Figura 4: Entrada principal da E.B. 1,2,3 Augusto Moreno.....	13
Figura 5: Entrada principal da EB2,3/S Miguel Torga.....	15
Figura 6: Sala de música nº 33 da E.B. 1,2,3 Augusto Moreno. ....	16
Figura 7: Sala nº 8 da EB2,3/S Miguel Torga. ....	17
Figura 8: Espaço Cultural Miguel Torga da EB2,3/S Miguel Torga. ....	17
Figura 9: Representação do género na turma do 1º CEB. ....	18
Figura 10: Representação das idades na turma do 1º CEB.....	19
Figura 11: Representação do género na turma do 2º CEB. ....	20
Figura 12: Representação das idades na turma do 2º CEB.....	20
Figura 13: Representação do género dos membros do 1º e 3º <i>workshop</i> . ....	22
Figura 14: Representação das idades dos membros do 1º e 3º <i>workshop</i> . ....	22
Figura 15: Representação do género dos membros do 2º <i>workshop</i> (8º A). ....	22
Figura 16: Representação das idades dos membros do 2º <i>workshop</i> (8º A).....	23
Figura 17: Representação do género dos membros do 2º <i>workshop</i> (8º B).....	24
Figura 18: Representação das idades dos membros do 2º <i>workshop</i> (8º B).....	24
Figura 19: Representação do género dos membros do 2º <i>workshop</i> (PIEF). ....	26
Figura 20: Representação das idades dos membros do 2º <i>workshop</i> (PIEF).....	26
Figura 21: Espiral desenvolvida no modelo de Investigação-Ação. ....	61
Figura 22: Escala de avaliação. ....	69
Figura 23: Exemplo da atividade <i>A Roda</i> desenvolvida no 1º CEB.....	75
Figura 24: <i>Peça de Ritmo 1</i> . ....	76
Figura 25: Nomes dos animais atribuídos aos ritmos na atividade <i>A Roda</i> . ....	77
Figura 26: Canção <i>O Carnaval</i> .....	78
Figura 27: Arranjo instrumental da canção <i>As Três Galinhas</i> . ....	79
Figura 28: Exemplo da atividade <i>A Roda</i> desenvolvida no 2º CEB.....	80
Figura 29: Peça de <i>Iniciação à percussão corporal</i> . ....	82
Figura 30: Canção <i>A Primavera</i> desenvolvida em contexto de 2º CEB. ....	83
Figura 31: Exemplo de alguns ritmos desenvolvidos na atividade de percussão corporal (1º <i>workshop</i> ).....	89

---

Figura 32: Tema <i>Danze Late</i> interpretado na bateria (1º <i>workshop</i> ).....	90
Figura 33: Arranjo instrumental <i>O nosso castanheiro</i> (1º CEB).....	93
Figura 34: Arranjo instrumental <i>Vamos todos Vamos todos</i> (1º CEB). ....	94
Figura 35: Arranjo instrumental <i>Quando tu me olhas</i> (1º CEB). ....	95
Figura 36: Canção <i>Deus está aqui</i> .....	96
Figura 37: Arranjo instrumental da canção <i>Deus está aqui</i> (2º CEB).....	97
Figura 38: Acompanhamento instrumental do tema <i>Allegria</i> (3º CEB).....	98
Figura 39: Avaliação final dos Domínios Gerais do 1º CEB. ....	101
Figura 40: Avaliação final dos Domínios Específicos do 1º CEB. ....	101
Figura 41: Resultado final do teste formativo do 2º CEB. ....	103
Figura 42: Resultado final do teste oral do 2º CEB.....	103
Figura 43: Análise da pergunta fechada (2.5) do 2º CEB. ....	105
Figura 44: Análise da pergunta fechada (2.6) do 2º CEB. ....	105
Figura 45: Análise da pergunta fechada (2.2) do 2º CEB. ....	106
Figura 46: Análise da pergunta fechada (2.3) do 2º CEB. ....	106
Figura 47: Análise da pergunta fechada (2.4) do 2º CEB. ....	107
Figura 48: Análise da pergunta fechada (2.2.1) do 2º CEB. ....	107
Figura 49: Avaliação final do Domínio Cognitivo do 2º CEB.....	108
Figura 50: Avaliação final do Domínio Psicomotor do 2º CEB.....	109
Figura 51: Avaliação final dos Domínios Gerais do 2º CEB. ....	109
Figura 52: Análise à pergunta fechada (C. T. 1º <i>workshop</i> ) do 3º CEB.....	111
Figura 53: Análise à pergunta fechada (C. T. 2º <i>workshop</i> ) do 3º CEB.....	111
Figura 54: Análise à pergunta fechada (E. P. 2º <i>workshop</i> ) do 3º CEB.....	112
Figura 55: Análise à pergunta fechada (C. W. 2º <i>workshop</i> ) do 3º CEB. ....	112
Figura 56: Análise à pergunta fechada (A. P. 3º <i>workshop</i> ) do 3º CEB.....	113

---

## Índice de Apêndices

Apêndice 1: Projeto <i>Clube de Música - 2014/2015</i> .....	125
Apêndice 2: Cartaz de divulgação do projeto.....	138
Apêndice 3: <i>Flayer</i> de divulgação do projeto. ....	139
Apêndice 4: Ficha de inscrição.....	139
Apêndice 5: Calendarização dos <i>workshops</i> . ....	130
Apêndice 6: Certificados de participação.....	131
Apêndice 7: Folhas de presença dos <i>Workshops de Bateria</i> . ....	132
Apêndice 8: Inquéritos de satisfação dos <i>Workshops de Bateria</i> .....	135
Apêndice 9: Questionário de pergunta aberta. ....	136
Apêndice 10: Questionário de pergunta fechada (1º CEB). ....	137
Apêndice 11: Questionário de pergunta fechada (2º CEB). ....	138
Apêndice 12: Teste Formativo (2º CEB).....	139
Apêndice 13: <i>Rating scale</i> do Teste Performativo (2º CEB). ....	140
Apêndice 14: Questionários de pergunta fechada (3º CEB).....	140
Apêndice 15: <i>Ratings scales</i> da Avaliação final (1º CEB).....	141
Apêndice 16: <i>Ratings scales</i> da Avaliação final (2º CEB).....	141
Apêndice 17: Planificações a médio prazo do 1º e 2º CEB.....	142
Apêndice 18: Estrutura da planificação de aula utilizada para o 1º, 2º e 3º CEB. ....	143
Apêndice 19: Planificação a médio prazo do 3º CEB. ....	143
Apêndice 20: Apresentação da perspetiva histórica sobre a evolução da bateria e dos acessórios envolventes.....	143
Apêndice 21: Arranjo da peça <i>Will Rock You</i> . ....	148



## **Índice de Anexos**

Anexo 1: Planificações anuais do 1º e 2º CEB.....	151
---	-----



## Introdução

Face às carências sentidas na sociedade, a escola teve a necessidade de se adaptar. Os modos de vida atuais refletem-se sobre a verdadeira função desta instituição que é muitas vezes o auxílio inigualável de famílias que abdicam grande parte do seu tempo ao trabalho profissional, depositando total confiança na comunidade escolar e na forma como esta emprega o currículo (Leite, 2002). Neste particular, Sousa (2012) acredita que a escola do século XXI poderá ser caracterizada como um espaço de acolhimento, encontro e partilha de saberes, na qual se valorizam várias competências e aprendizagens.

Nos dias de hoje existe uma grande diversidade de alunos pertencentes aos diferentes níveis sociais e culturais. A instituição educativa identifica-se como sendo uma *escola para todos* (multicultural), na qual reúne vantagens únicas pela constante diversidade, nomeadamente pela perceção de novos valores, fontes de conhecimento e distintas formas de olhar o mundo. Surge uma atenção acrescida pela valorização dos direitos humanos no que caracteriza a igualdade, tolerância e respeito pela identidade e diferença (Leite, 2002; Sousa, 2012).

Aliado ao conceito multicultural surge a questão da globalização. As pessoas em geral e as crianças em particular têm *acesso indiscriminado* à informação através de meios tecnológicos. No entanto, para que a informação se transforme em conhecimento necessita de ser submetida a um processo de análise, estudo, organização e seleção. É neste propósito que a escola deve intervir, identificando a nova geração de alunos e munindo-os de capacidades e competências que permitam converter um conjunto de informações em *saber útil* (Roldão, 2000).

A multiculturalidade e o processo de globalização desencadeiam a necessidade de reformular o modelo educativo de forma a ultrapassar as carências sentidas pela nova geração de alunos. Enquadrando a linha conceptual de Banks (1986) neste contexto, a mudança deverá ser realizada ao nível dos *programas escolares e metodologias do ensino*.

A necessidade adotar um conjunto de abordagens e estratégias contemporâneas para o ensino de Educação Musical foi o ponto de partida para o desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada (PES) que se desenvolveu em torno dos três Ciclos do Ensino Básico durante o ano letivo 2014/2015. Este documento foi projetado com o intuito de reunir a base e o suporte da pedagogia implementada ao longo da PES,

descrever o percurso da mesma e concluir o plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

Em termos formais, o presente Relatório de Estágio Profissional organiza-se em duas partes. A primeira intitula-se de *Organização e Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Básico*. Esta é composta por um capítulo (*Capítulo I*) relativo a *Organização e Caracterização do Contexto*. Nesta secção é registada a organização desenvolvida ao longo dos três Ciclos do Ensino Básico ao nível das três fases constituintes da PES, nomeadamente a *Observação, Cooperação e Responsabilização*. Ou seja, é exposto o início e o fim de cada fase destacando o número de horas correspondentes, o número de aulas exercidas na fase de *Responsabilização*, a identificação das instituições acolhedoras e a caracterização do projeto desenvolvido no 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Ainda neste capítulo é projetada a caracterização do meio escolar inerente a cada Ciclo do Ensino Básico. Neste particular, percebemos em que contexto se insere cada instituição, ao nível da sua geolocalização, divisões físicas envolventes, caracterização das salas de aula projetadas para o ensino de Educação Musical, caracterização das turmas e membros dos *Workshops de Bateria*, intrínsecos ao *Projeto Clube de Música - 2014/2015*.

A segunda parte que completa este documento intitula-se de *Intervenção Pedagógica no Ensino Básico*. Nesta fase são projetados os restantes quatro capítulos que pretendem enquadrar o trabalho desenvolvido, descrever as práticas/experiências de ensino e aprendizagem mais relevantes e analisar/discutir um conjunto de dados recolhidos na fase de observação com recurso a várias técnicas e instrumentos de recolha de dados, perfeccionando o seu resultado.

No *Capítulo II* é exposto o *Enquadramento Teórico*. Este pretende na sua essência reunir o suporte das práticas e procedimentos pedagógicos, aplicados ao longo da PES. Ou seja, perfeccionamos qual a experiência musical que os alunos do século XXI sustentam quando iniciam o seu percurso escolar<sup>1</sup> e as abordagens musicais com maior envolvência, interesse e motivação para proporcionar a aquisição de novas competências. (Ausubel 2000; Caspurro, 2012<sup>2</sup>). *As Novas Tendências da Pedagogia Musical* posicionam-se como possíveis respostas às necessidades sentidas pelos alunos da

---

<sup>1</sup> O conceito multicultural e a globalização são fatores responsáveis pelo *background* dos alunos em contexto de sala de aula.

<sup>2</sup> Este conteúdo foi obtido em: Caspurro, H. (2012). Helena Caspurro em Entrevista ao XpressingMusic. [On-line]. *XpressingMusic: portal do conhecimento musical*. Acedido 15 janeiro 2016, em <http://www.xpressingmusic.com/entrevista/823-helena-caspurro-em-entrevista-ao-xpressingmusic>.

atualidade. Autores como Espinosa (2010) ou Roldão (1999) acreditam que os professores devem adotar a função de *gestão de informação* obtida através do conhecimento dos alunos. As experiências de ensino e aprendizagem requerem cuidados acrescidos no seu processo, de forma a gerar uma *aprendizagem significativa*<sup>3</sup> (Ausubel 2000).

A introdução dos meios tecnológicos como auxílio na prática educativa é uma tendência que visa melhorar a pedagogia atual. O ensino assistido pelas novas tecnologias tornam-se altamente recetível pelos alunos, melhorando questões ligadas ao envolvimento, motivação, interesse, participação ativa, poder de resposta e tomada de decisões (Correia, 1995; Milhano, 2010).

Nas práticas pedagógicas em Educação Musical demarcam-se alguns pedagogos, tais como: Schafer (1969), Paynter (1991) e Chapuis (2001). Estes são sensíveis a problemáticas relacionadas com o *valor do silêncio* corrompido pelo barulho ambiente e pelas ampliações tecnológicas; adoção de técnicas e abordagens que possibilitem a interação entre professor e aluno não especializado, com o intuito de explorar o universo musical ao nível da imaginação e criatividade, antes de aprender os conceitos teóricos da Educação Musical; desenvolvimento do conceito *educação pela arte* (Verney, 1746; Sanches, 1922; Read, 1943; Sousa, 2003; Espinosa, 2010), na qual permite estimular um aluno de forma integral com o maior desenvolvimento possível das suas capacidades físicas, mentais e espiritual; por último surge a importância de alternar diariamente entre a *audição* estimulada ao longo do dia e a exploração de instrumentos corporais intrínsecos ao ser humano, nomeadamente corpo e voz. É importante recordar que as abordagens e pedagogias ativas desenvolvidas no século XX não devem ser esquecidas, podendo ser exploradas em simultâneo com a nova pedagogia musical.

Na *Teoria vs Prática* é apresentada a importância do professor relacionar de forma adequada o conhecimento teórico com a prática educativa. Neste sentido, percebemos que além do conhecimento teórico dominado<sup>4</sup>, o docente deve ter a capacidade de gerir o conhecimento no sentido de adaptar as abordagens teóricas às necessidades sentidas no contexto. Por outro lado, os autores que desenvolvem as pedagogias devem envolver-se com as realidades existentes nos centros educativos, melhorando a conexão entre a teoria

---

<sup>3</sup> O termo *aprendizagem significativa* pressupõe a utilização de metodologias que gerem aprendizagem a crianças com diferentes necessidades educativas, levando o docente a percorrer um caminho diversificado, criando desta forma linhas educativas distintas (Ausubel 2000).

<sup>4</sup> O conhecimento teórico é a condição base que o professor sustenta para justificar a tomada de decisões (antes, durante e depois) da *práxis*, diversificar as estratégias e perceber o resultado da ação.

e a prática (Zaragozà, 2009). Nesta lógica surge a necessidade do professor intervir ao nível da investigação como será apresentado no Capítulo III, adotando uma atitude investigativa/reflexiva.

Para finalizar o *Capítulo II*, são apresentados os eixos *Audição, Interpretação e Criação* em Educação Musical. Estes são articulados com os documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência responsáveis pelos três Ciclos do Ensino Básico e ostentam o que se entende por um desenvolvimento vinculado para cada eixo referido. Nos três eixos são analisadas estratégias importantes para ultrapassar dificuldades em contexto de sala de aula. No primeiro eixo são apresentadas temáticas que envolvem a prática de uma escuta *holística e compreensiva*. No segundo, identificamos os tipos de interpretações: vocal, instrumental e corporal. Estas são responsáveis pela base do desenvolvimento musical. Por último é apresentado o eixo da *criação*. Este envolve conteúdos relacionados com o desenvolvimento criativo dos alunos ao nível da fluidez de ideias, flexibilidade, originalidade, e a elaboração de conceitos musicais (Zaragozà, 2009). É de salientar que os três eixos foram um auxílio importante para o ajuste de estratégias desenvolvias em contexto de sala de aula.

No *Capítulo III* é desenvolvida a *Metodologia* aplicada ao longo da PES. Neste sentido, foi adotado o modelo de *investigação-ação* como prática sistemática, na tentativa de colmatar carências detetadas na ação das experiências de ensino e aprendizagem, no que caracteriza as dificuldades e o envolvimento das crianças nas atividades. O modelo referido desenvolve-se num processo *cíclico* ou em *espiral*, composto pelas seguintes fases: *planificar, agir, observar e refletir* (Kolb, 1984; Carr & Kemmis, 1988; Grundy & Kemmis, 1988).

Será importante esclarecer que nos dias que correm existem várias dificuldades em definir o conceito de *investigação-ação*. Alguns autores definem este como sendo um método de *investigação-ação*. Por outro lado, surgem opiniões que caracterizam o conceito favorável ao desenvolvimento profissional, mas não o reconhecem como sendo um método de produção de teoria científica (Kemp, 1995; Máximo-Esteves, 2008). Neste sentido, ao longo do presente documento este conceito é caracterizado como modelo de *investigação-ação*.

Os objetivos gerais estruturados na PES são desenvolvidos segundo duas categorias. A primeira expõe os objetivos que visam o crescimento integral do aluno ao nível dos domínios cognitivo, afetivo, psicomotor e sociocultural (Bloom, Engelhart,

Furst, Hill, & Krathwohl, 1983). A segunda apresenta objetivos da ordem pessoal, relacionados com as metas planejadas como estagiário e futuro profissional.

Na fase observação intrínseca ao modelo de investigação-ação foram adotadas um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados projetados sobre a linha conceptual de Kemp (1995) e Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010). Estas permitem observar a ação desenvolvida com o devido distanciamento, no sentido de fortalecer a fase de *reflexão* e obter indicadores/resultados para a reformulação de novas estratégias.

No universo das várias técnicas e instrumentos de recolha de dados analisados foram utilizados o inquérito sob a forma de questionário (1) e a observação participante (2). O primeiro é constituído por uma pergunta aberta (aplicado no 1º CEB), três perguntas fechadas (aplicadas no 1º, 2º e 3º CEB) e dois testes (oral e escrito, aplicados no 2º CEB). O segundo é composto pelas notas de campo, diários de bordo (transversal aos três Ciclos do Ensino Básico) e o registo audiovisual (implementado apenas no 3º CEB). Por último, foi desenvolvida uma avaliação final no 1º e 2º CEB com o intuito de complementar a avaliação contínua e sistemática definida ao longo da PES. Esta centra-se na avaliação de um conjunto de domínios entendidos como cognitivo, afetivo e psicomotor (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1983).

No *Capítulo IV* é exposta a *Descrição da Intervenção Pedagógica*. São apresentadas as experiências de ensino e aprendizagem mais relevantes que proporcionaram a aquisição de conhecimento aos alunos dos diferentes níveis de ensino. Ao longo das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas poderemos constatar um cruzamento entre os dados das diferentes abordagens pedagógico-musicais *ativas, instrumentais, criativas* e outros *novos paradigmas* (Gainza, 2003; 2004) e os eixos da *audição, interpretação, criação*. Para terminar o *Capítulo IV* são apresentados os *Projetos Transversais à Prática Pedagógica*. Estes expõem as atividades festivas participadas, os seus objetivos e o papel desempenhado.

Por último, é apresentada a *Análise e Discussão de Resultados (Capítulo V)*. Neste capítulo são analisados e discutidos os dados recolhidos com recurso a instrumentos mencionados no *Capítulo III*. Nesta fase, poderemos constatar um cruzamento de dados entre o modelo de investigação-ação implementado, as técnicas/instrumentos de recolha de dados e as experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas. Os resultados obtidos sustentam as decisões implementadas na fase de avaliação/reflexão e revelam indicadores importantes a ter em conta em futuras práticas de docência.

Ao nível da redação será importante referir que para lá de todas as normas da *American Psychological Association* (APA)<sup>5</sup> aplicadas ao longo do presente documento, as palavras realçadas em *itálico* traduzem conceitos-chave de autores, palavras de língua estrangeira ou a necessidade de adotar um conceito no documento. As palavras a **negrito** destacam títulos, subtítulos, letras ou palavras que pretendem ser enfatizadas.

---

<sup>5</sup> Para todo o documento foi utilizada a 6ª Edição desta norma.

**Parte I – Organização e Caracterização da Prática de Ensino**  
**Supervisionada no Ensino Básico**



## Capítulo I – Organização e Caracterização do Contexto

### 1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada inerente ao presente Estágio Profissional foi desenvolvida em duas instituições. O 1º e 2º CEB realizou-se na Escola E.B 1,2,3 Augusto Moreno pertencente ao Agrupamento de Escolas Abade Baçal. O 3º CEB concretizou-se na EB2,3/S Miguel Torga dirigido pelo próprio Agrupamento de Escolas Miguel Torga. A PES iniciou com o 2º CEB, seguiu para o 1º CEB e terminou no 3º CEB.

Desta forma, a unidade curricular mencionada inicialmente foi estruturada em três fases de intervenção. A primeira designou-se de observação (fase em que o estagiário efetua os contactos iniciais com o contexto escolar), a segunda caracterizou-se de cooperação (fase em que o estagiário coopera com o Orientador Cooperante na lecionação) e a terceira intitulou-se de responsabilização (fase em que o estagiário assume a responsabilidade de lecionar os tempos letivos).

No 1º CEB, a primeira fase referida anteriormente iniciou dia 11/11/2014 e terminou dia 12/11/2014, tendo somado um total de doze horas. A segunda fase iniciou dia 14/11/2014 e terminou dia 10/12/2014, concretizando um total de vinte horas. A terceira e última fase iniciou dia 12/12/2014 e terminou dia 04/03/2015, realizando um total de trinta e uma horas. Nesta fase (responsabilização), surgiu a oportunidade de lecionar cinco aulas com a duração compreendida por aula de sessenta minutos.

No 2º CEB, a fase de observação iniciou dia 17/03/2014 e terminou dia 19/03/2014, tendo realizado um total de dez horas. A fase de cooperação iniciou dia 24/03/2014 e terminou dia 02/04/2014, concretizando um total de vinte horas. A fase de responsabilização iniciou dia 23/04/2014 e terminou dia 11/06/2014, somando um total de quarenta e quatro horas. Na última fase houve a possibilidade de lecionar doze aulas com a duração compreendida por aula de quarenta e cinco minutos.

No 3º CEB, a fase de observação iniciou dia 24/02/2015 e terminou dia 12/03/2015, tendo concretizado um total de dez horas. A segunda fase iniciou dia 13/03/2015 e terminou dia 01/04/2015, somando um total de vinte horas. A terceira e última fase iniciou dia 08/04/2015 e terminou dia 03/06/2015, realizando no total sessenta e quatro horas. Nesta fase (responsabilização), surgiu a oportunidade de realizar três *workshops*, tendo o primeiro a duração de quatro horas e os restantes a duração de duas horas.

O 3º CEB foi descontinuado no distrito de Bragança. Após várias reuniões com as entidades responsáveis da Escola Superior de Educação e da EB2,3/S Miguel Torga, colmatou-se esta dificuldade realizando *Projeto Clube de Música - 2014/2015*<sup>6</sup>. O projeto consiste na criação de *workshops* nas seguintes temáticas: Bateria, Música Eletrónica/Djing, Acordeão, Saxofone, Percussão Corporal e Instrumental/Movimento, sendo que cada mestrando desenvolveu um ou dois instrumentos em sessões distintas e responsabilizou-se pela gestão/planificação de cada *workshop*.

Após a criação do documento que sustenta os objetivos gerais, as atividades e os seus destinatários, procedeu-se à divulgação do projeto. Neste sentido criaram-se cartazes<sup>7</sup> para serem afixados em locais apropriados na instituição acolhedora. Produziram-se *flyers*<sup>8</sup> e fichas de inscrição<sup>9</sup>, prevendo uma visita a todas as turmas com a devida autorização por parte da direção escolar. Desenvolveu-se uma calendarização<sup>10</sup> dos diversos *workshops* (novamente com a colaboração direção) para serem afixados juntamente com os cartazes. Por último, foram criados certificados de participação<sup>11</sup> com o reconhecimento por parte das duas instituições protocoladas. Estes foram entregues no final dos *workshops* aos participantes e também aos mestrandos responsáveis pelo desenvolvimento da PES neste contexto.

Relativamente à organização dos *Workshops de Bateria*, foram criadas folhas de presença<sup>12</sup> para o controlo dos participantes e distribuídos inquéritos<sup>13</sup> com o propósito de obter respostas sobre a sua satisfação/insatisfação.

## 2. Caracterização do Contexto Educativo

Nesta secção serão abordados os seguintes contextos educativos: os meios escolares, escolas, salas de aula e turmas inerentes à Prática de Ensino Supervisionada realizada no decorrer do ano letivo 2013/2014 (2ºCEB) e 2014/2015 (1º e 3º CEB). Os dados apresentados foram recolhidos nas próprias instituições ou nos *websites*<sup>14</sup> dos agrupamentos de escolas na fase de *observação* da respetiva PES.

---

<sup>6</sup> C.f. Apêndice 1: *Projeto Clube de Música - 2014/2015*.

<sup>7</sup> C.f. Apêndice 2: Cartaz de divulgação do projeto.

<sup>8</sup> C.f. Apêndice 3: *Flyer* de divulgação do projeto.

<sup>9</sup> C.f. Apêndice 4: Ficha de inscrição.

<sup>10</sup> C.f. Apêndice 5: Calendarização dos *workshops*.

<sup>11</sup> C.f. Apêndice 6: Certificados de participação.

<sup>12</sup> C.f. Apêndice 7: Folhas de presença dos *Workshops de Bateria*.

<sup>13</sup> C.f. Apêndice 8: Inquéritos de satisfação dos *Workshops de Bateria*.

<sup>14</sup> Os *websites* consultados foram: [www.aeabadebacal.pt](http://www.aeabadebacal.pt) e [www.aemiguelorga.pt](http://www.aemiguelorga.pt).

## 2.1. Caracterização do meio escolar

### 2.1.1. 1º e 2º CEB

A E.B. 1,2,3 Augusto Moreno está situada no centro da cidade de Bragança, mais precisamente na Av. General Humberto Delgado. Esta localiza-se em frente ao Centro Regional de Segurança Social e relativamente próximo da Polícia de Segurança Pública, Corpo de Bombeiros, Centro de Saúde – Unidade de saúde da Sé e *Shopping* (ver figura 1). Apesar da sua boa localização, esta instituição não foi projetada para ser uma escola para crianças do 1º ao 3º Ciclo do Ensino Básico, sendo que o Estabelecimento Prisional Regional de Bragança que se localiza ao seu lado direito, poderá não ser uma realidade adequada para as crianças desta faixa etária.



Figura 1: Vista aérea da E.B. 1,2,3 Augusto Moreno. Imagem obtida em Google (2016). Google Maps. [On-line]. Acedido 05 julho 2015, em [www.google.pt/maps/](http://www.google.pt/maps/).

### 2.1.2. 3º CEB

A EB2,3/S Miguel Torga está situada na zona histórica da cidade de Bragança, exatamente na Rua Miguel Torga, perto do Castelo, *Domus Municipalis*, Museu Militar e Igreja de São Sebastião (ver figura 2). Esta escola é possuidora de duas vantagens únicas. A primeira está relacionada com o facto de existir um enorme espaço verde repleto de natureza cedido pela proximidade do Castelo de Bragança. A segunda vantagem demarca-se com a sua própria localização, uma vez que na zona preferida não existe um tráfego de veículos tão acentuado como no centro da cidade, diminuindo o risco de possíveis acidentes rodoviários com crianças da escola em questão.



Figura 2: Vista aérea da EB2,3/S Miguel Torga. Imagem obtida em Google (2016). Google Maps. [On-line]. Acedido 05 julho 2015, em [www.google.pt/maps/](http://www.google.pt/maps/).

## 2.2. Caracterização da escola

### 2.2.1. 1º e 2º CEB

O Agrupamento de Escolas Abade Baçal é o organismo responsável pela escola na qual foram realizados os estágios de 1º e 2º CEB. Este nem sempre teve esta designação. Anteriormente era reconhecido por Escola Industrial e Comercial (ver figura 3) disponibilizando cursos profissionalizantes tais como *eletromecânica*, *contabilidade*, *economia geral do comércio*, entre outros.

Em 1992 passou a designar-se Escola Secundaria do Abade de Baçal, tal como a reconhecemos hoje nas atuais instalações. Em 2013 foi-lhe adicionado o cargo de agrupamento de escolas.



Figura 3: Entrada atual do Agrupamento de Escolas Abade Baçal. Imagem da autoria do autor.

Como agrupamento de escolas, possui atualmente (ano letivo 2014/2015) cinco jardins-de-infância (107 alunos), oito escolas básicas de 1º ciclo (254 alunos), três escolas básicas de 2º (194 alunos) e 3º ciclo (372 alunos) terminando com uma escola secundária/profissional (319 alunos). No total possui mil duzentos e quarenta e seis

alunos, sendo que trinta e sete são de nacionalidades estrangeiras provenientes de Brasil, Espanha, França, Moldávia, Roménia e Ucrânia. No que diz respeito aos funcionários, é composto por duzentos e vinte e dois trabalhadores docentes e cento e nove trabalhadores não docentes.

Como já mencionado, a E.B. 1,2,3 Augusto Moreno (ver figura 4) foi a instituição responsável pelo desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada nos primeiros níveis de ensino. Em 1995 sedeou-se nas atuais instalações que pertenceram ao Instituto Politécnico de Bragança. É uma escola distinta de todas as outras, uma vez que não possui instalações estandardizadas para estes níveis de ensino. Esta questão em particular revela algumas vantagens (1) e desvantagens (2). Relativo ao primeiro verificam-se dois grandes auditórios para a realização de inúmeras atividades ao longo do ano, que de outra forma só seria possível deslocando os alunos para outros locais fora do seu meio escolar. O segundo apresenta o inconveniente de possuir gradeamentos de baixa altitude, o que possibilita a entrada ou saída de alunos ou pessoas de um contexto distinto em momentos de menor vigilância.



Figura 4: Entrada principal da E.B. 1,2,3 Augusto Moreno. Imagem da autoria do autor.

A instituição referida possui no seu exterior um recinto fechado com quatro portões, sendo que dois são para a entrada e saída de veículos e os restantes para o controlo dos alunos; um parque de estacionamento reservado para os funcionários e encarregados de educação; um parque de diversões para crianças com escorrega, cordas e outros divertimentos projetados para a faixa etária em questão; um pequeno parque vedado apenas para crianças do 1ºCEB; um campo de desporto vedado e outro não vedado; uma arrecadação; uma ampla variedade de natureza constituída por árvores, plantas e relva.

No interior do edifício principal é possível constatar um recinto adequado para as crianças brincarem no intervalo (principalmente em épocas de chuva), desenvolverem atividades (como por exemplo o *S. Martinho*) e exporem os seus materiais criados nas aulas (pinturas, poemas, entre outros). Existem casas de banho específicas para

funcionários e alunos, sala de professores, uma enorme variedade de salas para os alunos (inclusive duas para a lecionação da disciplina de Expressão/Educação Musical), laboratório, biblioteca, reprografia, dois ginásios, balneários, bar e refeitório.

Atualmente (ano letivo 2014/2015) a E.B. 1,2,3 Augusto Moreno alberga seis turmas do 1º CEB<sup>15</sup> (105 alunos), nove turmas de 2º e 3º CEB<sup>16</sup> (188 alunos). No total, acolhe duzentos e noventa e três alunos.

### 2.2.2. 3º CEB

O Agrupamento de Escolas Miguel Torga é responsável pela instituição que possibilitou a realização do estágio no 3º CEB. Nos seus primórdios foi fundada como Escola Secundária nº 3. Na década de 90 tornou-se a Escola Secundária de Miguel Torga, sendo que no ano letivo 2012/2013 tornou-te Agrupamento de Escolas Miguel Torga abrangendo um novo nível de ensino, nomeadamente o Ensino Básio.

Como agrupamento de escolas possui atualmente (ano letivo 2014/2015) dois jardins-de-infância (92 alunos), duas escolas básicas de 1º ciclo (229 alunos), uma escola básica de 2º (114 alunos) e 3º ciclo (111 alunos), uma escola secundária (164 alunos) e uma escola para formação de adultos (50 alunos). No total possui setecentos e sessenta alunos. No que diz respeito aos funcionários, é composto por cento e dois trabalhadores docentes e cinquenta e quatro não docentes.

A EB2,3/S Miguel Torga (ver figura 5) foi a instituição responsável pelo desenvolvimento da PES no último nível de ensino. Esta possui potencialidades únicas que valorizam toda a comunidade educativa. Neste sentido podemos verificar uma escola de grande dimensão, com alto nível de segurança no que caracteriza o gradeamento e a vigilância dos portões existentes. Possui espaços apropriados para o recreio, serviços de apoio aos alunos/encarregados de educação e auditórios para o desenvolvimento de atividades ao longo do ano letivo.

<sup>15</sup> As turmas constituintes do 1º CEB são o *MO-1*, *MO-2*, *MO-3*, *MO-4*, *MO-5* e *MO-6*.

<sup>16</sup> As turmas constituintes do 2º e 3º CEB são o *5º B*, *5º C*, *5º D*, *6º B*, *6º C*, *6º D*, *6º E*, *7º F* e *8º E*.



Figura 5: Entrada principal da EB2,3/S Miguel Torga. Imagem da autoria do autor.

No exterior do edifício principal existe um recinto rodeado uma ampla variedade de natureza, nomeadamente árvores, plantas e relva. O acesso é realizado por dois portões. O principal é utilizado para o controlo de alunos, entrada e saída de veículos (apenas quando necessário). O secundário permite a entrada nas traseiras da instituição, onde se acede à cantina e Espaço Cultural Miguel Torga. A instituição possui ainda, quatro campos de desporto (para as modalidades de futebol, basquetebol, voleibol e ténis), um pavilhão coberto com ginásio, uma sala de ginástica e balneários.

No interior do edifício principal verificam-se uma enorme variedade de salas para os alunos (inclusive uma para o lecionação da disciplina de Educação Musical), sala de professores, sala de estudo orientado, refeitório, bufete, Espaço Cultural Miguel Torga, biblioteca escolar, laboratórios, sala de apoio social aos alunos e às famílias, sala de computadores e reprografia.

Atualmente (ano letivo 2014/2015) a EB2,3/S Miguel Torga alberga seis turmas do 2º CEB<sup>17</sup> (114 alunos), sete turmas de 3º CEB<sup>18</sup> (111 alunos), oito turmas do Ensino Secundário<sup>19</sup> (164 alunos) e duas turmas do Ensino de Formação de Adultos<sup>20</sup> (50 alunos). No total, acolhe quatrocentos e trinta e nove alunos.

## 2.3. Caracterização da sala de aulas

### 2.3.1. 1º e 2º CEB

Para desenvolver a Prática de Ensino Supervisionado no 1º e 2º CEB foi utilizada a sala de aulas nº 33 (ver figura 6), pertencente à escola E.B. 1,2,3 Augusto Moreno. Esta é uma sala ampla, com espaço suficiente para a realização de várias atividades relacionadas com o movimento corporal. É bem isolada ao nível acústico, sendo o chão

<sup>17</sup> As turmas constituintes do 2º CEB são o 5º A, 5º B, 5º C, 6º A, 6º B, 6º C.

<sup>18</sup> As turmas constituintes do 3º CEB são o 7º A, 7º B, 8º A, 8º B, 9º A, 9º B, PIEF.

<sup>19</sup> As turmas constituintes do Ensino Secundário são o 10º A, 10º B, 11º A, 11º B, 11º C, 12º A, 12º B, 12º C.

<sup>20</sup> As turmas constituintes do Ensino de Formação de Adultos são o EFA B2, EFA B3, EFA NS A1, EFA NS A2, EFA NS C, permanecendo três das cinco turmas em processo de construção.

de madeira e o teto revestido a cortiça. No decorrer do 1º CEB, foi adotada a disposição das secretárias dos alunos em forma de *U* e no 2º CEB houve uma alternância entre a primeira disposição e o alinhamento em linha conforme a planificação prevista.



Figura 6: Sala de música nº 33 da E.B. 1,2,3 Augusto Moreno. Imagem da autoria do autor.

A sala nº 33 é constituída por uma pequena arrecadação (privada aos docentes para guardar alguns materiais escolares e instrumentos de maior porte), aparelhagem, computador fixo adequado de altifalantes, retroprojeter fixado ao teto, três quadros brancos de marcadores, sendo que o primeiro é utilizado para projetar imagens, vídeos ou documentos do computador, o segundo para escrever com marcadores e o terceiro para afixar cartazes educativos como por exemplo *Instrumentos Tradicionais no Mundo*. Possui ainda uma estante para guardar instrumentos de pequeno porte, e dezoito secretárias com as respetivas cadeiras, na qual onze pertenciam às crianças, duas ao professor e cinco são utilizadas para colocação de instrumentos musicais de médio porte.

Relativamente aos recursos que influenciam as aulas de Expressão/Educação Musical, verifica-se que a instituição é possuidora de uma ampla variedade de instrumentos musicais. No entanto muitos deles já não se encontram em estado normal de execução. Os instrumentos averiguados foram os seguintes: xilofone baixo, xilofone contralto, xilofone soprano, metalofone baixo, metalofone contralto, metalofone soprano, jogo de sinos, clavas, maracas, castanholas, pandeiro com pele, pandeiro sem pele, caixa chinesa, triângulo, guizeira, reco-reco, tamborim, bongós, timbalão, bombo, pratos, flauta de bisel, cavaquinho, guitarra acústica e órgão.

### **2.3.2. 3º CEB**

Para desenvolver a Prática de Ensino Supervisionada no 3º CEB, nomeadamente o *Projeto Clube de Música - 2014/2015* foi utilizada a sala nº 8 (*Anfiteatro Dr. Fernando Súbtil*) (ver figura 7) e o Espaço Cultural Miguel Torga (ver figura 8), pertencente à EB2,3/S Miguel Torga. A necessidade de requerer este tipo de salas surgiu pelo facto de

serem utilizados instrumentos de grandes dimensões e pela quantidade de participantes envolvidos nos *Workshops de Bateria*.



Figura 7: Sala nº 8 da EB2,3/S Miguel Torga. Imagem da autoria do autor.



Figura 8: Espaço Cultural Miguel Torga da EB2,3/S Miguel Torga. Imagem da autoria do autor.

A sala nº 8 (*Anfiteatro Dr. Fernando Súbtil*) proporciona um bom isolamento ao nível acústico, sendo o chão de madeira e o teto revestido a cortiça. O facto de as paredes serem em cimento, não desvaloriza as qualidades da sala uma vez que existem duas janelas com cortinas em tecido e vários armários de madeira em seu redor que absorvem as reverberações em excesso. Esta contém várias cadeiras almofadadas com um tampo rebatível, devidamente presas a degraus que proporcionam um ângulo de visão favorável a todos os participantes; quatro mesas cedidas ao docente ou diferentes entidades para o desenvolvimento de palestras em diferentes contextos; um computador fixo devidamente equipado com um sistema de som; um retroprojetor com uma tela apropriada para a projeção de conteúdos; um projetor de slides; um leitor de DVD's e um quadro branco de marcadores.

O Espaço Cultural Miguel Torga não mimoseia de um isolamento ao nível acústico de igual à sala anteriormente caracterizada, uma vez que o chão é composto por azulejos, as paredes e o teto revestidas de cimento. No entanto possui um palco construído de madeira com cortinas rebatíveis compostas por um tecido ligeiramente grosso que ajuda à absorção do som. É uma sala bastante iluminada, detendo cinco janelas que percorrem toda a parede do lado esquerdo, com vista para as traseiras da escola (onde se

situam os espaços desportivos). A principal vantagem desta sala é a sua dimensão, uma vez que consegue albergar três turmas em simultâneo. Esta possui várias cadeiras almofadadas com tampo rebatível, um computador fixo equipado com um sistema de som, um retroprojektor com uma tela apropriada para a projeção de conteúdos, dois focos de iluminação para o desenvolvimento de atividades em palco e outros materiais utilizados em atividades de ocupação de tempos livres e de lazer, nomeadamente, televisão, mesa de bilhar, jogos e sofás.

## 2.4. Caracterização de turma e membros dos *Workshops de Bateria*

Para entender a realidade das turmas em diferentes perspetivas, foi solicitado aos diretores de turma/docentes titulares as caracterizações de turma dos ciclos de ensino em que foi exercida a PES. Desta forma é possível perceber algumas características particulares dos alunos, ajudando no planeamento das aulas e na forma como são projetadas as atividades.

### 2.4.1. 1º CEB

A turma *MO-5* é composta por 13 alunos, sendo 7 do género feminino e 6 do género masculino (ver figura 9). As idades analisadas neste contexto evidenciam um grande equilíbrio, sendo que 12 alunos detêm 8 anos e o restante membro 9 anos (ver figura 10). Todos os alunos frequentaram o Pré-Escolar na instituição. Um aluno registou uma retenção no 2º ano de escolaridade.

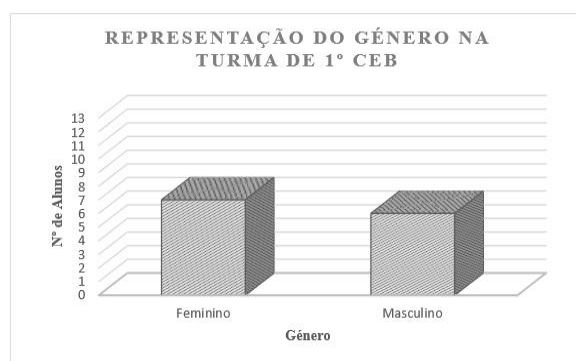


Figura 9: Representação do género na turma do 1º CEB.

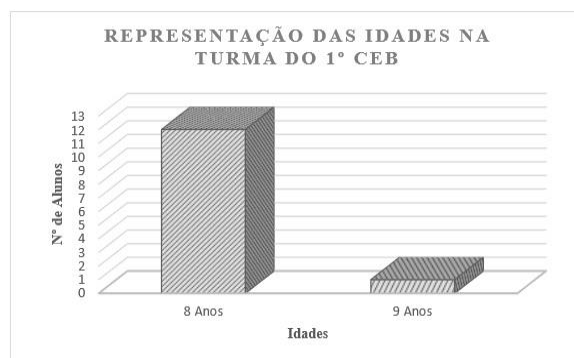


Figura 10: Representação das idades na turma do 1º CEB.

Segundo os dados obtidos sobre o agregado familiar, 5 alunos residem unicamente com a mãe, 4 alunos (filhos únicos) habitam com o pai e mãe, 2 alunos moram com a irmã, pai e mãe, e 1 aluno vive com a mãe e o irmão.

A idade dos pais variava entre os 26 e os 44 anos tendo a maioria habilitações literárias entre o 12º ano de escolaridade e a Licenciatura. Relativamente às suas profissões, 5 encarregados de educação estão desempregados e os restantes variam entre guarda prisional, segurança, pintor, enfermeira, bancária, professora e auxiliar de fabrico.

No que concerne ao apoio social, quatro alunos prevalecem com *Escalão A*.

Perante o documento de caracterização de turma elaborado pela docente titular, é apurado que alguns alunos apresentam dificuldade no que qualifica as aprendizagens, cumprirem regras pré-estabelecidas e exibirem períodos de concentração/atenção curtos. No grupo salienta-se ao nível das atitudes e comportamentos dois alunos. O primeiro é do género feminino e demonstra ser irrequieta, faladora, com algumas dificuldades em acatar ordens e em terminar as tarefas propostas dentro do prazo estabelecido, perturbando com alguma frequência o bom funcionamento das aulas. O segundo membro é bom aluno, contudo por vezes revelava-se bastante impulsivo. Quando se sente contrariado manifestava-se de forma intolerante e agressivo. Ao nível da aprendizagem, destacavam-se dois alunos com dificuldades sendo que um é na área de matemática e o outro na área do português.

De uma forma geral são alunos assíduos, pontuais e os encarregados de educação participam na vida escolar dos seus educandos.

#### 2.4.2. 2º CEB

O 5º D é uma turma composta por 21 alunos, sendo 6 do género feminino e 15 do género masculino (ver figura 11). A extensão de idades analisada varia entre os 9 e 12

anos de idade, sendo que entre os 9 e 10 anos prevalecem 16 alunos e entre 11 e 12 anos proeminam 5 discentes (ver figura 12). Quatro membros registam uma retenção e dois, duas retenções.

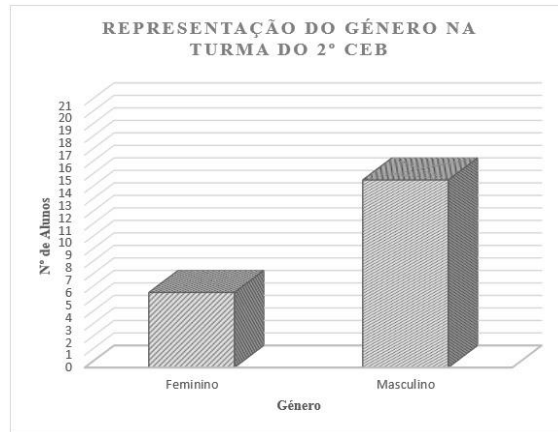


Figura 11: Representação do gênero na turma do 2º CEB.

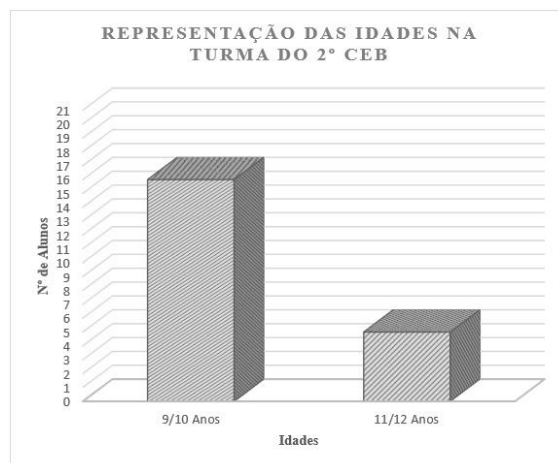


Figura 12: Representação das idades na turma do 2º CEB.

Relativamente ao número de irmãos, 5 alunos são filhos únicos, 11 têm apenas 1 irmão, 3 detêm 2 irmãos, 1 possui 3 irmãos e 1 tem mais de 4 irmãos. No agregado familiar, 4 alunos residem com 3 pessoas, 11 habitam com 4 pessoas, 3 moram com 5 pessoas, 1 reside com 6 e 2 prevalecem com mais de 7 pessoas.

A idade dos pais varia entre os 31 e os 50 anos tendo habilitações literárias entre o 4º ano de escolaridade e a Licenciatura. Relativamente às suas profissões, cinco encarregados de educação estão desempregados e os restantes variam entre doméstica, G.N.R, eletricista, alinhador, funcionária, trolha, auxiliar, contabilista, maquinista, agricultor/pastor, técnico superior, empregada de mesa.

No que define o apoio social, apenas dois alunos possuem *Escalão A*.

Segundo o estudo desenvolvido pelo diretor de turma, as aspirações/profissões pretendidas pelos alunos são: médico, piloto, polícia, escritor, cientista, informático, farmacêutico, arquiteto, futebolista, professor. Neste sentido, a turma apresenta expectativas relativamente elevadas no que confere às profissões preferidas. Cerca de 55% dos alunos referem preferir aulas de grupo, 30% de pesquisa e 25% com apoio audiovisual. 90% dos alunos afirmam estudar diariamente em casa com a ajuda dos pais ou irmãos mais velhos. Cinco alunos beneficiaram do Apoio Pedagógico Acrescido no ano letivo anterior (a matemática e a português). Oito alunos afirmaram ter negativadas no ano anterior (a matemática, música e língua portuguesa). Nenhum aluno teve faltas disciplinares e só dois frequentavam esta escola no ano anterior. Quase todos os alunos afirmam gostar desta escola e revelam um interesse acrescido em frequentar clubes de música, desporto e pesquisa. A grande maioria deita-se entre as 21 e as 22 horas e dormem entre 9 a 10 horas diárias. Mais de 85% toma o pequeno-almoço em casa e cerca de metade almoça na escola. Cerca de 45% usa automóvel como transporte, 35% o autocarro e 15% o STUB, percorrendo distâncias entre as poucas centenas de metros e cerca de 25km. O tempo de deslocação para a escola varia entre os 5 minutos e cerca de 1 hora para os que se deslocam de mais longe. A maioria dos alunos ocupa o tempo livre a brincar, interagir com os computadores, jogar futebol, andar de bicicleta, ouvir música e ver TV, sendo que os programas mais vistos são telenovelas, séries e futebol. Alguns afirmam ler aventuras, banda desenhada e contos.

### 2.4.3. 3º CEB

Nesta secção, são caracterizados os alunos que se inscreveram no *Projeto Clube de Música - 2014/2015* (no 1º e 3º *Workshop de Bateria*) através da ficha de inscrição implementada. No 2º *workshop*, foram recolhidas as caracterizações de turma referentes às três classes participantes do 3º CEB (8º A, 8º B e *PIEF*), uma vez que decorreu na Semana Cultural (atividade implementada pelo agrupamento já mencionado) e os professores titulares foram os responsáveis pelas turmas, estando o estagiário responsável pelo *Workshop de Bateria*.

Os dois *workshops* regidos pelas fichas de inscrição são compostos por 9 participantes, sendo 4 do género feminino e 5 do género masculino (ver figura 13). A extensão de idades analisada varia entre os 12 aos 17 anos, sendo a sua média de 15 anos (ver figura 14). Todos os elementos participantes são de nacionalidade portuguesa, sendo

7 naturais de Bragança, 1 de Vila Real e 1 de Elvas. Os alunos inscritos pertencem ao 3º CEB, à exceção de uma aluna que se enquadra no Ensino Secundário. A extensão da escolaridade analisada vai do 7º ao 10º ano.

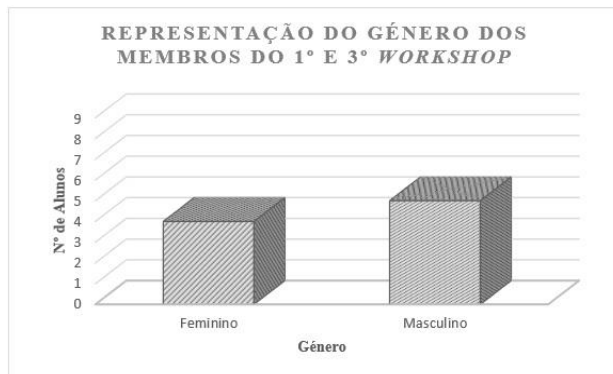


Figura 13: Representação do género dos membros do 1º e 3º workshop.



Figura 14: Representação das idades dos membros do 1º e 3º workshop.

No que confere às classes participantes no 2º workshop, o 8º A é uma turma composta por 17 alunos, sendo 9 do género feminino e 8 do género masculino (ver figura 15). A extensão de idades analisada varia entre os 12 e os 16 anos, obtendo uma média de 13 anos (ver figura 16). Um aluno regista uma retenção.

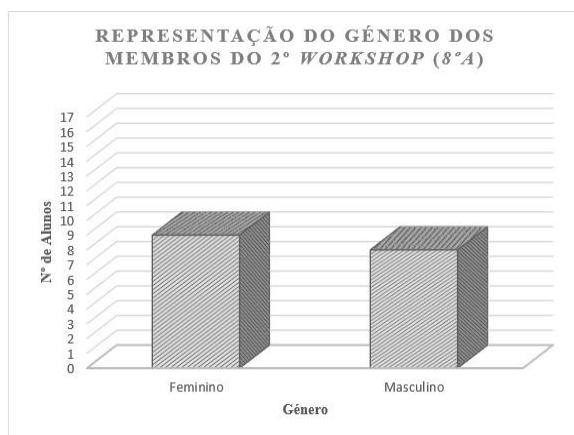


Figura 15: Representação do género dos membros do 2º workshop (8ª A).



Figura 16: Representação das idades dos membros do 2º workshop (8º A).

A formação de alguns alunos derivou de outros agrupamentos, nomeadamente do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia, Abade Baçal e Escolas de Chaves. Estes residem todos na cidade de Bragança, à exceção de um aluno que habita em Milhão. No geral apresentam um nível económico médio. Relativamente ao apoio social, 4 alunos usufruem de *Escalão A* e 2 alunos de *Escalão B*.

A presente turma integra um aluno com Necessidades Educativas Especiais (NEE), na qual foi-lhe adaptado (segundo a caracterização cedida pela diretora de turma) um *Currículo Educativo Individual*. Neste particular, o membro referido apenas presencia as disciplinas de expressões e no restante horário letivo encontrava-se nos Bombeiros Voluntários de Bragança.

O 8º A é caracterizado como sendo uma turma heterogénea, com alguns alunos participativos, trabalhadores, reveladores de comportamentos adequados e outra parte de alunos com fracos rendimentos escolares e pouco participativos. No que concerne à assiduidade, quatro alunos prevaleciam com um grande número de faltas injustificadas e justificadas, demonstrando uma fraca relação com a escola e problemas comportamentais. É importante referir que cinco alunos estão sinalizados na Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco (CPCJ), um está institucionalizado na Casa de Trabalho, dois estão a ser acompanhados pela psicóloga por apresentarem comportamentos instáveis na escola, na família e um esteve envolvido em determinados problemas, tendo o registo policial suspenso por ser menor de idade.

Os encarregados de educação são na maioria mães, prevalecendo apenas dois pais nesta função. O envolvimento destes perante a escola é caracterizado como pouco regular, à exceção de três que procuram estar informados sobre a vida escolar dos seus educandos,

respondendo positivamente sempre que solicitados e comparecendo frequentemente ao horário estipulado para o atendimento.

Relativamente à ocupação dos tempos livres, destacava-se a prática de desporto (na modalidade de futebol) e ver televisão (filmes futebol e telenovelas). Em relação às perspetivas profissionais dos alunos, ainda não existe uma ideia formada. Segundo a diretora de turma, os alunos com carências familiares têm uma elevada dificuldade em posicionar-se quanto ao futuro.

O 8º B é uma turma composta por 17 alunos, sendo 8 do género feminino e 9 do género masculino (ver figura 17). A extensão de idades analisada varia entre os 12 e os 16 anos, verificando-se uma média de 13 anos de idade (ver figura 18).

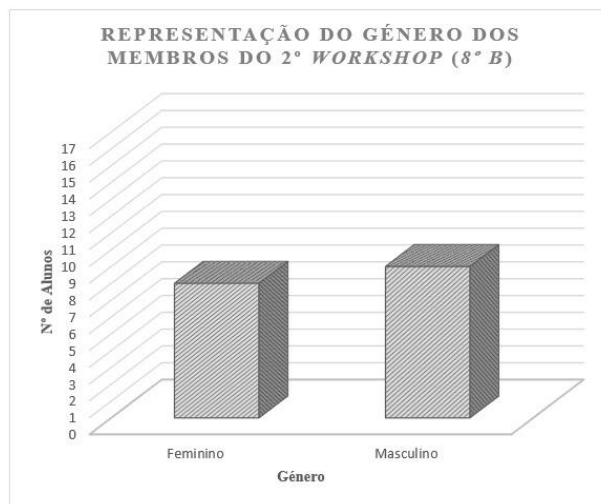


Figura 17: Representação do género dos membros do 2º workshop (8º B).

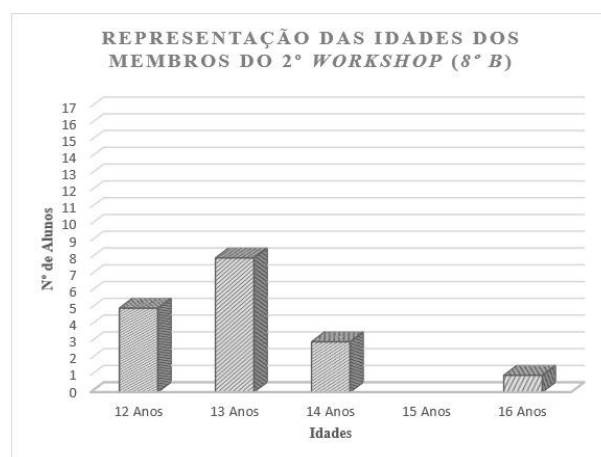


Figura 18: Representação das idades dos membros do 2º workshop (8º B).

A turma mencionada é proveniente do meio urbano da cidade de Bragança, à exceção de três alunos. O primeiro desloca-se diariamente da sua residência para a escola, o segundo reside numa residência para estudantes e passa os fins-de-semana com a família

e o terceiro vive numa instituição. Este último é oriundo de um contexto socioeconómico problemático, de uma região distante do meio escolar. No que respeita o apoio social, oito alunos beneficiavam do *Escalão A*.

Em conformidade com os dados fornecidos pela diretora de turma, o 8º B integra dois alunos com NEE. O primeiro foi-lhe diagnosticado problemas do foro afetivo, sendo-lhe atribuída uma *Adequação no Processo de Avaliação*. O segundo foi-lhe diagnosticado dificuldades ao nível do foro afetivo e cognitivas, sendo-lhe atribuída uma *Adequação no Processo de Avaliação* e as *Adequações Curriculares Individuais*.

As habilitações académicas analisadas dos encarregados de educação variam entre o 9º e o 11º ano de escolaridade, à exceção de cinco encarregados de educação que possuem grau académico superior. Estes são de uma forma geral interessados no percurso escolar dos seus educandos e presentes no sentido de acederem à escola com frequência, quer no atendimento semanal quer nas reuniões para as quais são convocados.

Na ocupação de tempos livres a maioria dos rapazes indica ter preferências pela prática de desporto (na modalidade de futebol) e ver televisão (filmes). A maioria das raparigas têm preferência pela prática de dança. Estes alunos são ainda caracterizados como sendo bastante participativos nas atividades curriculares e extracurriculares. Cinco membros demonstram desempenhos/resultados acima da média, interessados, com expectativas de progressão de estudo e sucesso académico. Por outro lado, existem três alunos muito conversadores em contexto de sala de aula, pouco interessados nas aprendizagens e com falta de pontualidade sistemática.

O Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) é uma turma de 9º ano. Segundo a caracterização de turma, foi criada com o objetivo de integrar os alunos no contexto escolar, de forma a combater gradualmente o abandono e o insucesso escolar, minimizando comportamentos de risco, orientando e responsabilizando os seus encarregados de educação, apostando na orientação da sua conduta pessoal, formas de ser, de estar e agir em sociedade.

A turma mencionada anteriormente é composta por 12 alunos, nomeadamente 5 do género feminino e 7 do género masculino (ver figura 19). A extensão de idades analisada vai dos 15 aos 17 anos, sendo a média 16 anos de idade (ver figura 20).

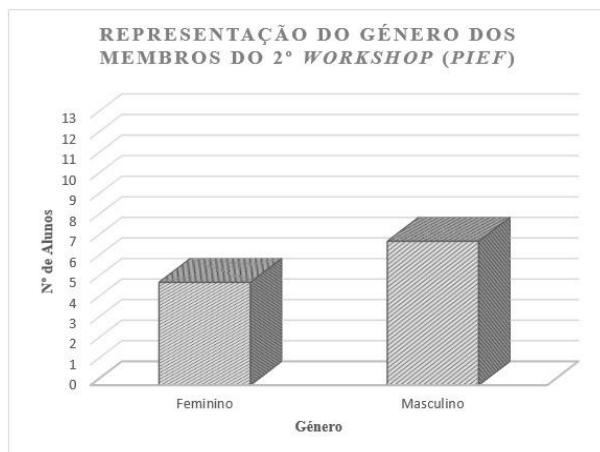


Figura 19: Representação do género dos membros do 2º workshop (PIEF).



Figura 20: Representação das idades dos membros do 2º workshop (PIEF)

Na constituição do agregado familiar verifica-se que três alunos habitam com os pais e irmãos, uma reside com a mãe e o padrasto, outra mora unicamente com a mãe, cinco estão institucionalizados, um encontra-se detido no Estabelecimento Prisional de Bragança e a última aluna vive com o marido, estando atualmente a beneficiar do período de licença de maternidade.

Ao nível dos encarregados de educação, consta-se que seis alunos têm a mãe a desempenhar o encargo mencionado, dois alunos o pai e os restantes quatro alunos, os Gestores de Caso de Instituições Casa de Trabalho e Lar São Francisco. Relativamente à categoria socioprofissional, os pais e mães são desempregados ou reformados, vivendo do rendimento mínimo, com algumas dificuldades financeiras. Por sua vez, os alunos carecem de instabilidade ao nível socioeconómico uma vez que dez membros beneficiam de apoio social, nomeadamente o *Escalão A*.

Em anos anteriores a formação de alguns alunos deste contexto educativo derivou de outras escolas, nomeadamente Escolas Secundária Emídio Garcia e EB 2/3 Augusto

Moreno. A turma é proveniente do meio urbano da cidade de Bragança, à exceção de uma aluna que residia em Babe e deslocava-se diariamente para a escola.

Foram identificados dois alunos na turma que se integram no ensino de educação especial, sendo que o primeiro apresenta problemas específicos ao nível intelectual e o segundo revela um baixo nível cognitivo, perturbações emocionais e comportamentos de quantificador grave, estando o processo deste aluno integrado no dossiê de Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Por último, a assiduidade da turma *PIEF* oscila entre o nível de alunos assíduos e pouco ou nada assíduos. Alguns alunos têm dificuldades em aceitar as regras/advertências, tendo comportamentos pouco assertivos, manifestando pouco equilíbrio emocional/afetivo. Apresentam baixas expectativas em relação ao sucesso escolar e não revelavam expectativas sociais, sendo os seus interesses totalmente divergentes.



## **Parte II – Intervenção Pedagógica no Ensino Básico**



## Capítulo II – Enquadramento Teórico

### 1. O Ensino de Educação Musical no Século XXI

#### 1.1. A Experiência Musical e a Sociedade Contemporânea

O século XX representa um período de mudança na área da Educação Musical, uma vez que passou a estar ao alcance de todos e em 1994 a música foi declarada património da Humanidade. Ocorreram profundas alterações nas correntes pedagógicas<sup>21</sup> e reformas educativas que se verteram na sociedade, na cultura e na educação. (Galán, 2009).

Intrínseco a esta evolução, destaca-se o processo de globalização. Este colocou à disposição um conjunto de ferramentas que permitem a sociedade atual estar em constante interação com o conhecimento através das novas tecnologias (internet, televisão, rádio, entre outras) e ser *bombardeada de informações e novas descobertas* em diferentes áreas, tais como a música, ciência, medicina e política (Gomes, 2006-2015)<sup>22</sup>. Neste particular, Caspurro (2012) salienta que “a sociedade alterou-se profundamente nas últimas décadas” e o principal contributo para estas mudanças “é o facto de quase todo o tipo de informação, inclusive de carácter musical, estar hoje acessível, facilitada à distância, por vezes de um mero botão”. Monteiro (1999) acrescenta que as crianças do século XXI adquirem desde cedo diversas experiências musicais ao explorarem a *música de hoje*, abrangida pela multiculturalidade de diferentes estilos e origens musicais.

As crianças da atualidade iniciam o contexto educativo já com um conjunto de ferramentas caracterizadoras das suas motivações, perceções e interesses. Estas “levam consigo um dossier considerável de *input* informativo, a maior parte das vezes transmitido e processado através de meios altamente sofisticados e apelativos” (Caspurro, 2012).

Na tentativa de perceber as relações da sociedade com o universo musical, têm-se desenvolvido inúmeras investigações no campo da *Educação Musical não formal* por autores como Herrera e Lorenzo (2000), Veblen e Olsson (2002), Colwell & Richardson (2002) e Green (2008). Neste particular, Galán (2009) apresenta-nos o estudo desenvolvido por Veblen e Olsson (2002) sobre a *Música da Comunidade*. Esta é dirigida a todas as idades e envolve a participação e a Educação Musical através de diferentes

---

<sup>21</sup> Ao nível dos métodos: *Tónica Sol-Fa*, *Maurice Chevais*, *ativos*, *instrumentais*, *criativos* e os *novos paradigmas* (Gainza, 2003; 2004).

<sup>22</sup> Este conteúdo foi obtido em: Gomes, C. (2006-2015). Globalização [On-line]. *Info Escola: Navegando e Aprendendo*. Acedido 20 dezembro 2015, em <http://www.infoescola.com/geografia/globalizacao/>.

“meios, músicas e experiências musicais” (p. 14). A *Música da Comunidade* pode ser desenvolvida por *um líder ou um coletivo* e adota diferentes formas de estar, variando entre “observador, participante ou criador” (p.14-15). Existe a possibilidade de observar uma ampla variedade de cenários onde se podem desenvolver esta *Música da Comunidade*, tais como em

coros de igrejas, bandas, orquestras locais, programas musicais para a juventude, centros de terceira idade, celebrações étnicas, desfiles, festas, festivais, usos de *Internet*, clubes de *fans*, *chats*, cafés com espetáculos em direto para não profissionais, locais de jazz, escolas locais de música, etc. E estas são apenas uma lista parcial das possibilidades de fazer música. (Galán, 2009, p.14).

As pessoas exploram livremente novos caminhos, enriquecem a sociedade e a fluidez de conhecimento reflete-se nas novas gerações que a constituem.

## 1.2. As Novas Tendências da Pedagogia Musical

Desde os anos quarenta do século passado surgiram inúmeros esforços na tentativa de melhorar o campo da pedagogia no que caracteriza o ensino e aprendizagem musical das crianças. Espinosa (2010) refere que este processo começou a desenvolver-se no sentido de vivenciar – aprender, jogar – aprender, explorar – aprender. Esta tendência assumiu diferentes denominações, das quais se destaca a *pedagogia do despertar* (*pedagogie musicale d'éveil*), ou ainda a *pedagogia viva, ativa, interativa ou aberta*. A nova forma de ensinar prevê que os alunos explorem para descobrir e gradualmente conheçam e reconheçam as matérias abordadas. No universo musical, foram muitos os autores que tiveram nas suas bases estas abordagens pedagógicas, destacando desta forma Jaques Dalcroze (1865-1950), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), Shinichi Suzuki (1898-1998), Ronald Thomas (1925-1999), John Paynter (1931-2010), Murray Schafer (1933-), François Delalande (1941-) ou Claire Renard (1944-).

Com o culminar do século passado, surgiram novas pedagogias que colocam o professor perante uma nova realidade aos olhos de uma sociedade cada vez mais exigente e evoluída. Alguns autores como Gainza (2003) ou Espinosa (2010) acreditam que a pedagogia desenvolvida em meados do século XX por Zoltán Kodály (1882-1967) ou Carl Orff, baseada na participação ativa dos alunos e no discurso métrico-tonal foi ultrapassada por autores que criaram novos conceitos, nomeadamente John Paynter e Murray Schafer. Estes estimulam momentos de *experimentação, pesquisa e criação* em

contexto de sala de aula. Por outro lado, Fonterrada (2012)<sup>23</sup> acredita que a pedagogia referida inicialmente não deve ser desvalorizada, podendo ser explorada a par da nova pedagogia musical.

Interagir com a grande diversidade de alunos e saberes em contexto de sala de aula, são algumas das características inerentes ao ensino de Educação Musical no século XXI. A escola pode ser concebida em vários lugares: “na televisão, na *Net*, na rua, em casa, no café, numa caixa, ou lata de chocolates” (Caspurro, 2012). Neste sentido, os professores assumem a função de gestão da informação, ensinando a partir do conhecimento oferecido pelos alunos. As experiências de ensino e aprendizagem assumem o desafio de gerar uma *aprendizagem significativa* (Ausubel, 2000), no sentido de atribuir uma maior importância ao processo (uma vez que estimula a reflexão e o pensamento autónomo) do que ao produto ou resultado obtido (Espinosa, 2010).

Contrapõe-se o ensino baseado na relação *professor-aluno-conteúdos* (Vasconcelos, 2000; Milhano, 2010) desenvolvido através da repetição, reprodução e valoriza-se a *educação racional afetiva e psicomotora e sociocultural*. Esta estimula a construção do aluno ao nível musical e pessoal, envolvendo os compositores com as obras em estudo e as características socioculturais referentes à época em que o tema foi composto (Vasconcelos, 2000; Paynter, 2000; Milhano 2010; Espinosa, 2010). Ainda inerente ao ensino de Educação Musical no século XXI, destaca-se a proposta pedagógica de Murray Schafer. Segundo Espinosa (2010) a abordagem do autor referido suscita nos alunos o descobrimento, a revelação, a ação e a compreensão. Schafer desenvolve a prática de docência “no caminho indutivo-dedutivo<sup>24</sup>, estimulador, informal, aberto, que gera espaços e situações de reflexão e posteriormente aprendizagem.”<sup>25</sup> (p. 102). Este autor acredita que as crianças aprendem com os adultos e com os colegas, assim como os adultos aprendem com as crianças e com os seus pares.

Relacionado com o processo de globalização e com as ferramentas que este dispõe na área das novas tecnologias, surge o conceito de *educar inovando* (Correia, 1995). Os alunos da atualidade estão cada vez mais recetivos às *grandes inovações tecnológicas*,

---

<sup>23</sup> Este conteúdo foi obtido em: Fontterra, M. (2012). A Educação Musical no Século XXI: Experiências Criativas [On-line]. *A Música na Escola*. Acedido 20 dezembro 2015, em [https://www.youtube.com/watch?v=kwqRyKRGdPA&ab\\_channel=AMusicanaEscola](https://www.youtube.com/watch?v=kwqRyKRGdPA&ab_channel=AMusicanaEscola).

<sup>24</sup> O procedimento indutivo-dedutivo prevê a construção do raciocínio percorrendo um caminho de experiências musicais particulares, até alcançar uma noção geral do conceito idealizado.

<sup>25</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “transita el camino inductivo-deductivo, estimulador, informal, abierto, que genera espacios y situaciones para la reflexión y el posterior aprendizaje.” (Espinosa, 2010, p. 102).

principalmente na área da informática. Neste sentido, o ensino assistido por computador é uma ferramenta que deve ser desenvolvida em contexto de sala de aula, proporcionando o envolvimento dos alunos numa participação ativa e melhorando o poder de resposta/tomada de decisões de forma autónoma. Correia (1995) apresenta um estudo levado a cabo por James Kulik nos Estados Unidos, concluindo que a utilização desta ferramenta gerou melhorias nos resultados dos exames (em 1º lugar) no ensino secundário e (em 2º lugar) no ensino superior. Com este estudo Kulik percebeu que quanto mais cedo for introduzido o ensino assistido por computador em contexto de sala de aula, mais facilmente serão desenvolvidas as estratégias de aprendizagem.

Dentro da vasta gama de *softwares* que potencializam o desenvolvimento de aprendizagens musicais encontram-se os sequenciadores *MIDI*<sup>26</sup>, editores de partitura, editores de som, treino auditivo, entre outros. Através destas ferramentas, Correia (1995) acredita que os alunos podem manusear os sons ou especificamente as características sonoras<sup>27</sup>, escutar, interpretar e criar. As novas tecnologias musicais permitem que os alunos iniciantes escutem o que compõem de forma simples, sem a necessidade de realizar uma audição interior da obra, formar um grupo instrumental ou saber executar vários instrumentos para ouvir a obra final<sup>28</sup>.

Ainda relacionado com as novas tecnologias musicais, Milhano (2010) apresenta o seu trabalho sobre a *orientação eletrónica ou aprendizagem assistida*. Esta vai de encontro ao conceito de *educar inovando* (Correia, 1995) referido anteriormente e acrescenta que recorrendo às novas tecnologias diversifica-se as aprendizagens de música ou de um instrumento; cria-se oportunidades de aprendizagem musical a um maior número de alunos com diferentes *backgrounds*<sup>29</sup>; gera-se motivação externa, contextual e social, pelo recurso *naturalmente atrativo* uma vez que sustenta um caráter inovador e tecnológico; por último, as crianças vivenciam experiências com maior significado. Será importante mencionar que no estudo em questão foram adequadas as estratégias pedagógicas à sociedade atual, no sentido de suscitar o interesse e a motivação dos alunos

---

<sup>26</sup> O sequenciador *MIDI* é um *software* que permite gravar melodias com notas previamente definidas pelo programa, sendo que podem ser reproduzidas em camadas, ostinatos e frases musicais organizadas pelas respetivas *pistas*.

<sup>27</sup> As características sonoras poderão ser a altura, duração, intensidade das notas, volume, dinâmica, transposição e ainda o timbre das variadas fontes sonoras associadas ao respetivo *MIDI*.

<sup>28</sup> Torna-se nesta perspetiva a *música acessível a todos* os alunos. Este grande objetivo é também defendido por Paynter, como poderemos ver posteriormente.

<sup>29</sup> Neste estudo desenvolveram-se experiências de ensino e aprendizagem instrumentais com pianos digitais equipados com auriculares de forma a desenvolver competências específicas individualizadas dentro da mesma sala de aula.

pela aprendizagem musical. Neste particular, destaca-se a apreciação das capacidades musicais dos alunos; o fornecimento de *feedbacks* sobre o desempenho das atividades; fornecimento de apoio emocional acrescido para melhorar a motivação e o envolvimento; atribuição de exercícios *sob a forma de jogos didáticos*, recorrendo a *metodologia lúdica*, atraente e motivadora.

O desenvolvimento musical conseguido no século XXI resulta dos vários instrumentos criados ao longo da história, das novas tecnologias introduzidas na sociedade e das atividades criativas desempenhadas por compositores e executantes contemporâneos que envolvidos pela diversidade sonora criaram novas formas de expressão musical (Monteiro, 2001). Contudo, a inovação apresenta alguns aspetos menos positivos caso não seja devidamente gerida. (1) A poluição acústica provocada pelo *barulho ambiente* é um facto presente na sociedade atual, na qual devemos reunir todos os esforços para *reencontrar o valor do silêncio* evitando a postura de *auditores indiferentes e insensíveis*. (2) É essencial a variação entre a *audição recetiva* (estimulada ao longo do dia) e os momentos de atividade recorrendo aos instrumentos corporais intrínsecos ao ser humano: corpo e a voz. (3) Por último, estimular a *descoberta do mundo sonoro* fornecendo às crianças instrumentos adequados às suas capacidades físicas, que produzam sons com boas vibrações de forma a proporcionar um contacto adequado com as qualidades fundamentais da música: ritmo, melodia e harmonia (Chapuis, 2001).

Realçando o *valor do silêncio* aferido anteriormente, é de extrema importância invocar o *New Soundscape Project*<sup>30</sup> desenvolvido por Schafer (1969). Sendo um marco para a nova pedagogia musical, introduz o *valor do silêncio* como fonte de criatividade. Segundo Espinosa (2010), o pedagogo indicado apresenta uma vertente ecologista tal como John Cage (1912-1992) o tinha demonstrado. Murray Schafer fundamenta-se no seu país (Canadá), habitado por pessoas que respeitam a natureza, a qualidade de vida e adquirem um alto conhecimento dos direitos humanos, para demonstrar que na maioria das sociedades o silêncio é considerado um bem comum, sendo necessário exigi-lo e fazê-lo presente. Assim, trabalha até à atualidade com o intuito de recuperar uma escuta *sensível e profunda*, melhorando a perspicácia dos pequenos sons, estes que nos rodeiam maioritariamente desde que começaram as *amplificações tecnológicas*. O espaço sonoro ficou alterado após o desenrolar das guerras e das revoluções industriais, sendo que, por um lado ficamos contaminados acusticamente pelo ruído dos automóveis, comboios,

---

<sup>30</sup> Projeto desenvolvido em parceria com a *Simon Fraser University*. Este reúne vários campos de estudo, tais como física, acústica, ciência, ecologia e psicologia da música.

máquinas industriais e por outro, o homem criou *sons espaciais* reproduzidos através de amplificadores nos concertos musicais a um volume extremamente excessivo. Estas práticas contemporâneas conceberam novos modos de ouvir música e alterou o gosto e hábito estético das pessoas. Nesta perspetiva, Murray Schafer pretende melhorar a ecologia acústica no sentido de “recuperar a pureza do ouvido, limpá-lo de interferências e sensibilizá-lo para que «a nova orquestra seja o universo»”<sup>31</sup> (p. 105). Neste trabalho, o autor envolve duas linhas conceptuais que de certa forma se tocam. Na primeira atribui *o som como matéria-prima do discurso sonoro*, sustentando componentes de “cor, espacialidade, textura, ressonância, cristalinidade, entre outros” (p. 106). Na segunda, caracteriza o *som como componente ambiental* sendo que este deverá ser apaziguado e guardado na sua essência, percebido como qualidade de vida e restabelecido na sua dimensão original.

Relacionado com a nova pedagogia musical destaca-se ainda John Paynter. Segundo Espinosa (2010), este pedagogo começa por desenvolver o seu pensamento no sentido de questionar como deverão ser realizadas as novas aprendizagens musicais, perante as necessidades atuais. Ou seja, é importante o aluno possuir teoria musical para dominar um instrumento e tocar em orquestras ou coros, porém é essencial outras formas de fazer música, que podem ser desenvolvidas pelo professor e o aluno não especializado. É nesta perspetiva que os compositores pedagogos contemporâneos começaram a adotar técnicas e abordagens instrumentais simples, propondo desenvolvê-las nas aulas partindo dos materiais disponíveis e usando a imaginação e a criatividade como *suporte fundamental da exploração*. A sugestão que o autor apresenta passa por inserir a música nova na escola com o propósito de ser escutada e analisada, sendo que muitas obras são acessíveis para a sua execução e compreensão. Por outro lado,

a maior parte dos compositores contemporâneos «experimentais» produzem obras com sons que não podem ser anotados pela grafia tradicional, nem executadas com técnicas tradicionais, nem relacionados em discursos com regras tradicionais, por esta razão criam novos sinais, novas gestualidades para a interpretação, novas fontes sonoras e desenvolvem-nos por meios e métodos simples, auto explícitos, já que os seus interesses estão cada vez mais voltados para o lúdico-expressivo em vez de mental e controlado.<sup>32</sup> (Espinosa, 2010, p. 108-109)

<sup>31</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “intenta recuperar la pureza del oído, limpiarlo de interferencias y sensibilizarlo para que «la nueva orquesta sea el universo»” (Espinosa, 2010, p. 105).

<sup>32</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “gran parte de los compositores contemporâneos «experimentales» producen obras con sonidos que no pueden ser anotados por la grafía tradicional, ni ejecutados con técnicas tradicionales, ni relacionados en discursos con reglas tradicionales, por esta razón inventan nuevos signos, nuevas gestualidades para la interpretación, nuevas fuentes sonoras, y lo hacen por medios y métodos sencillos, auto-explícitos, ya que sus intereses se vuelcan hacia lo lúdico-expressivo antes que hacia lo mental y controlado.” (Espinosa, 2010, p. 108-109).

O uso da nova grafia musical também se torna pertinente nos dias de hoje. Esta possui desenhos que refletem o movimento *espácio-temporal* do som e torna-se perceptível para as crianças sem formação especializada<sup>33</sup>. Mais uma vez percebe-se a influência dos compositores pedagogos contemporâneos nesta matéria. Estes disponibilizam jogos, exercícios e pequenas peças musicais elaboradas com grafia distinta refletindo particularmente nas necessidades da escola atual, sendo que não compõem *música para a escola*, mas sim *música possível de executá-la na escola*. Partindo do simples e das aprendizagens rápidas desenvolve-se a experiência musical da criança, no sentido de alcançar uma estrutura de um discurso (Espinosa, 2010).

Nesta linha de pensamento John Paynter sugere ainda que a nova música deverá ser introduzida no ensino das restantes áreas curriculares tal como Português, Matemática, Literatura, Dança e Teatro, entre outras. Para alcançar este ideal será necessário implementar o conceito de *educação pela arte* (Verney, 1746; Sanches, 1922; Read, 1943; Sousa, 2003; Espinosa, 2010), baseada no “desenvolvimento da criatividade, no estímulo da imaginação e a percepção sensível em conjunto com o exercício de raciocínio, da inteligência e da atividade mental.”<sup>34</sup> (Espinosa, 2010, p. 109). Percebemos que o objetivo do currículo não é efetivamente formar um aluno numa área específica, mas sim formar um ser integral com o maior desenvolvimento possível das suas capacidades mentais e acima de tudo espirituais, onde se encontra intrínseca a sensibilidade do ser humano que é responsável pelo desenvolvimento de todas as outras *habilidades* (Paynter, 1991).

Vieira (2014) apresenta-nos o paradigma atual sobre e a formação educacional em Portugal, admitindo que o ensino de Educação Musical e os seus valores envolvidos ainda não alcançaram o estado ideal pretendido. O sistema português continua a distinguir o ensino de Educação Musical, privilegiando alguns alunos que têm acesso a “uma rede de ensino especializado e de regime articulado” (p. 66) obtendo um enorme conjunto de competências musicais. Por outro lado, despreza a maioria de alunos que apenas têm acesso a uma curta formação musical e um pequeno desenvolvimento das suas capacidades auditivas e da apreciação estética. A Educação Musical em Portugal forma

---

<sup>33</sup> Entende-se por formação especializada, a aprendizagem formal que o aluno teve na área de formação musical, ao longo de vários anos. Esta formação pressupõe que o aluno domine um instrumento e a interpretação do mesmo, improvise, componha e leia a notação musical (Espinosa, 2010; Wille, 2003; Vieira, 2014).

<sup>34</sup> Texto livre do autor. Texto original: “el desarrollo de la creatividad, en el estímulo de la imaginación y la percepción sensible en conjunción con el ejercicio del razonamiento, de la inteligencia y de la actividad mental.” (Espinosa, 2010, p. 109).

dois tipos de cidadãos e esta realidade não se visualiza nas áreas do português, matemática ou desporto. Caspurro (2012) vai de encontro a esta temática aludindo que não deveria haver “um ensino de Educação Musical de primeira e outro de segunda” ou seja, um vocacional e um genérico. O ensino artístico, mais precisamente o ensino da música deveria iniciar no pré-escolar e percorrer o Ensino Básico (principalmente o 1º CEB), assim como professores também devem ser mais profissionalizados para proporcionarem uma educação sublime.

Regressando à temática principal deste subcapítulo, percebemos que a evolução das novas tendências da pedagogia musical nem sempre foi projetada exclusivamente por pedagogos ligados à área da música. Relacionado com o início da modernidade sentida entre o século XIX e XX e com o surgimento da *escola moderna*, Durães (2011) destaca alguns autores de extrema importância que marcaram esta passagem, nomeadamente Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Johann Pestalozzi (1746-1827), Johann Herbart (1776-1841) e Friedrich Froebel (1782-1852). Segundo (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006)<sup>35</sup>, estes filósofos e educadores contribuíram ativamente no processo da educação em busca de uma mudança social e política.

Entre as várias obras de Jean-Jacques Rousseau, destaca-se o *Du Contrat Social ou Principes du droit politique* e *Émile ou de l'éducation* como as mais valorizadas. Na primeira, Rousseau (2015) desenvolve a teoria em que o estado e a sociedade deverão ser conduzidas através da razão. Segundo Paiva (2007), Rousseau projeta um novo paradigma político que se verte na sociedade e valoriza “potencialidades naturais do homem de maneira que a natureza humana não seja degenerada, ignorada ou até mesmo coisificada.” (p. 323). Pretende-se desta forma que o homem participe livremente no meio social e reflita principalmente sobre a sua existência e formação humana (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006; Paiva, 2007). Na segunda obra, Rousseau (2002) desenvolve uma vertente pedagógica no sentido respeitar o desenvolvimento da criança e a sua liberdade de escolha, atendendo às necessidades físicas, relacionadas com os *órgãos dos sentidos*. Pretende que a criança se torne autossuficiente, percorrendo um caminho da *sensação, da natureza e da bondade* (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006).

---

<sup>35</sup> Este conteúdo foi obtido em: Pontarolo, R.S., Collares, S.A.O. & Nascimento, M. I. M. (2006). As principais contribuições dos educadores e filósofos do pensamento pedagógico iluminista. *Revista Multidisciplinar*. Nº 2, ISSN 1980-5950. Acedido 27 novembro 2015, em <http://www.uniesp.edu.br/revista/revista2/publi-art2.php?codigo=18>.

No seguimento do pensamento de Rousseau, surge como precursor o famoso Johann Pestalozzi. Uma das suas principais obras é as *Cartas sobre educación infantil*. Ao longo da sua vida Pestalozzi (2006) defendeu *o lar, a agricultura e a educação*. Desenvolveu o conceito de mulher como *mãe-educadora* e aproximou a educação desenvolvida em casa (com a família) e na escola (com os professores), envolvendo os dois universos em apenas uma continuidade (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006; Durães, 2011). Este filósofo acredita que o desenvolvimento deve ser *espontâneo e livre de toda a instrução educativa*, sendo que a criança é autora das suas próprias descobertas. O papel desempenhado pelo professor é comparado ao do jardineiro, na qual *deveria cuidar e dar condições para a planta se desenvolver*. Este educador foi o primeiro a criar horários nas instituições de ensino e a separar os alunos pelas devidas faixas etárias (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006).

Posteriormente destaca-se Johann Herbart com a obra *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Herbart (1983) contribuiu na ciência e psicologia experimental aplicada à pedagogia, ou seja, no contexto científico educacional. Este acredita que o conhecimento empírico é insuficiente. É neste contexto que desenvolve a obra de referência, direcionando a filosofia e a psicologia no caminho ideal para a resolução de problemas didáticos (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006; Durães, 2011). O seu sistema educativo começa na infância e termina na adolescência, tendo como objetivo a formação da criança ao nível moral para alcançar um caminho autónomo portador de um autodomínio interno. O novo saber é adquirido pela criança com base na comparação do antigo conhecimento devidamente interiorizado. Neste sentido, Johann Herbart propõe o desenvolvimento das aprendizagens do aluno da seguinte forma: (1) revisão do conhecimento aprendido com o objetivo de motivar os alunos nas novas matérias; (2) apresentação do novo conhecimento de forma concreta; (3) passagem pela fase de assimilação onde o aluno compara o antigo conhecimento com o mais recente; (4) generalização das experiências concretas com o propósito de alcançar conceitos gerais; (5) aplicação do saber em novos contextos. Este filósofo acredita que a criança nasce sem ideias ou saberes inatos, sendo o contacto com meio exterior e o processo de aprendizagem responsável pelo aculturar da mesma (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006).

Por fim, destaca-se Friedrich Froebel como aluno de Pestalozzi. O seu contributo como professor sobressai na sua obra *L'Éducation de l'homme*. Froebel (1861) utiliza a atividade natural da criança para promover o desenvolvimento educativo. Recorre ao

lúdico e ao brinquedo para estimular o intelectual da criança numa dinâmica ativa, não valorizando o procedimento verbalizado. Foi dos primeiros autores a preocupar-se com a possibilidade de estimular as atividades da criança nos primeiros anos de vida, surgindo assim o conceito de Jardim de Infância adotado mundialmente. Defende que o desenvolvimento da criança é alcançado por diferentes fases<sup>36</sup> e não por anos de idade pré-estabelecidas. Na pedagogia moderna, Friedrich Froebel contribuiu para que a criança fosse considerada uma força *dinâmica e produtiva*, no sentido de obter o seu próprio conhecimento, contrapondo a ideia que associa a criança como um ser recetivo. Atribui grande importância à linguagem como fonte de expressão dos sentimentos e à pintura, como forma de pensar abstratamente (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006). Durães (2011) acrescenta que Froebel seguiu inicialmente a linha de pensamento traçada por Pestalozzi, aprofundando algumas das suas teorias. Uma delas foi o conceito de mulher como *mãe-educadora*, sendo que este filósofo achou pertinente incorporar esta figura como docente ou *profissional da educação*. Este movimento proeminou-se graças ao fenómeno económico (1) e cultural (2) sentido na época. No primeiro verifica-se o desenvolvimento industrial. Com a oferta de vários postos de trabalho e salários mais convidativos sentiu-se um abandono do ser masculino na área de docência para engrenar nas novas profissões oferecidas pela inovação industrial. O segundo relaciona-se com o facto de a professora apresentar características maternas, com qualidades próprias, tais como tranquilidade, paciência, descodificação das necessidades da criança, adquiridas na sua experiência como mãe. Por último, Friedrich Froebel, Johann Pestalozzi e Johann Herbart foram os responsáveis pela mudança da nomenclatura de *mestre* por *educador* e defendem que todos os docentes do ensino primário devem ter “formação específica em centros de formação ou escolas normais” (Durães, 2011, p. 468).

No sentido de perceber a linha cronológica das diferentes correntes pedagógicas em Educação Musical, destacam-se os seis períodos desenvolvidos ao longo do século XX por Gainza (2003; 2004).

O primeiro período desenvolvido entre a década 30-40 é denominado de *Os percussores*. Este apresentou mudanças significativas no contexto educativo. Desenvolveu-se o método Inglês *Tónica Sol-Fa* e o método Francês de *Maurice Chevais* que foram conhecidos por toda a Europa e América do Norte, afetados pelas correntes de autores já referidos anteriormente que marcaram a *Escola nova ou Escola ativa*,

---

<sup>36</sup> As fases ou etapas definidas por Foebel são: (1) infância, (2) meninice, (3) puberdade, (4) mocidade e (5) maturidade (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006).

nomeadamente Jean-Jacques Rousseau, Johann Pestalozzi, Johann Herbart, Friedrich Froebel e outros autores como Jean-Ovide Decroly (1871-1932), John Dalton (1766-1844) e Maria Montessori (1870-1952).

O segundo período decorreu entre a década de 40-50 e foi denominado de *Os métodos ativos*. Pedagogos como Jaques Dalcroze, Maurice Martenot (1898-1980) e Edgar Willems começam a transpor as ideias filosóficas e técnicas da *Escola nova* para a área da Educação Musical.

O terceiro período ocorreu na década de 50-60, sendo conhecido como *Os métodos instrumentais*. Esta passagem teve o contributo de alguns pedagogos e compositores, tais como Carl Orff que criou novas *estratégias ou sequências de aprendizagem musical* nas suas abordagens e um vasto repertório instrumental nos seus cinco livros da *Orff-Schulwerk*, desenvolvendo a música com os alunos através do *Instrumental Orff*; Zoltan Kodály (1882-1967) criou várias obras corais-instrumentais e solfejos a uma e duas vozes, com o intuito de valorizar a voz e o canto como instrumento básico no processo de ensino e aprendizagem musical; por último, Shinichi Suzuki desenvolveu o seu “método psicologicamente fundamentado para a aprendizagem precoce do violino” (Gainza, 2003, p. 7).

O quarto período realizado entre a década de 70-80 teve como paradigma *Os métodos criativos*. Nesta perspetiva o professor desenvolve a sua ação pedagógica no sentido de estimular constantemente a criatividade dos alunos. Este período fica ainda marcado pelo surgimento da nova *geração dos compositores* destacando-se entre eles Luigi Nono (1924-1990), Leo Kuper (1908-1994), Helmut Lachenmann (1935-), Gordon Mumma (1935-) e Louis Andriessen (1939-). Estas linhas pedagógicas foram desenvolvidas por alguns pedagogos já abordados neste subcapítulo, tais como Murry Schafer, John Paynter, Brian Dennis (1941-1998) e George Self (1921-).

O quinto período desenrolado na década de 80 ficou caracterizado pelo período de *Integração*. Com o aparecimento das tecnologias e de novas culturas surgidas pelas ondas migratórias, houve a necessidade de adaptar o paradigma cultural e educativo. A Educação Musical teve a necessidade de integrar gradualmente músicas de outras culturas sem esquecer as suas raízes, inovar a tecnologia musical e educativa.

O último período foi concebido na década de 90 sendo retratado como *Os novos paradigmas*. Nesta fase surge a divisão das problemáticas educativo-musicais. Ou seja, por um lado sente-se que ao longo do século XX existiu uma evolução gradual da Educação Musical inicial. Por outro, constata-se que a “formação musical especializada

ou superior” (Gainza, 2004, p. 79) teve pouca adesão às abordagens criadas pelos autores referidos, tais como Orff, Kodály e Suzuki, continuando desatualizadas. Díaz (2005) complementa esta problemática percebendo que na década de 90 surgiram autores com grande relevância ligados ao campo das novas tecnologias utilizadas na Educação Musical tais como Kemp (1990) e Swanwick (1988; 1994), que direcionam a educação musical para um contexto multicultural e global.

Tendo em consideração o pensamento de Galán (2009), as mudanças sentidas no início do século XX no campo da Educação Musical proporcionaram-nos diversas “propostas metodológicas e experiências inovadoras que ainda hoje continuam a evoluir” (p. 14). Todo o trabalho desenvolvido no campo da investigação em Educação Musical contribuirá para o culminar de novos paradigmas ao longo do século XXI. Tais avanços “permitem refletir sobre quais podem ser os novos caminhos” (p. 14). Assim, atendendo às perspectivas e desafios dos diferentes contextos educativos formais e não formais existentes na atualidade, deverá ser objetivo principal das práticas educativas o desenvolvimento da aprendizagem para a construção integral e permanente do indivíduo.

## 2. Ensinar e Aprender na Sala de Aula

### 2.1. Da Teoria à Prática

Este subcapítulo pretende perceber a importância de adquirir conhecimento teórico ao longo de uma formação académica para posteriormente aplicá-lo através da prática em contexto de sala de aula. Segundo Zaragoza (2009), a teoria “configura a percepção da realidade para cada um de nós e fundamenta o processo de tomada de decisões que se realiza antes, durante e depois da *práxis*”<sup>37</sup> (p. 22).

Ao possuímos conhecimento (adquirido pela teoria) sobre o ensino e a aprendizagem, percebemos *racionalmente* os processos e os resultados das nossas práticas, bem como aumentamos as *opções interpretativas* evitando a automatização (Zaragoza, 2009). Segundo Mário (2002)<sup>38</sup>, a teoria é inseparável da prática, sendo a primeira o “conhecimento da ciência ou disciplina à qual nos dedicamos” e a segunda, as “experiências acumuladas de aplicação da teoria”. Apesar de usarmos no quotidiano as

---

<sup>37</sup> Texto livre do autor. Texto original: “configuran la percepción de la realidad para cada uno de nosotros y fundamentan el proceso de toma de decisiones que se realiza antes, durante y después de la *praxis*.” (Zaragoza, 2009, p. 22).

<sup>38</sup> Este conteúdo foi obtido em: Mário, M. A. (2002). Teoria e prática educacional. *A página da educação*. Nº 111. Acedido 15 janeiro 2016, em <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=111&doc=8760&mid=2>.

designações de teoria e prática desenvolvidas em atividades com os alunos, o autor referido acredita que os termos mais corretos a utilizar nestes contextos serão o *verbalismo* e *ativismo*.

Como já constatamos ao longo do quadro teórico, o século XX foi um marco para a Educação Musical. A pedagogia educativa evoluiu no sentido de melhorar não só a qualidade do ensino proporcionado pelo docente, mas também da aprendizagem realizada pelo discente. No entanto, Zaragoza (2009) acredita que existem carências na aplicação das teorias educativas em contexto de sala de aula, ou seja, na prática com os alunos. Para que a teoria e a prática se vinculem de forma a gerar condições pedagógicas favoráveis é essencial corrigir algumas variáveis, tais como: (1) melhorar a formação pedagógica do professor ao nível disciplinar, didática e psicopedagógica, uma vez que este ator é capaz de influenciar, modificar e melhorar diretamente a realidade educativa; (2) aperfeiçoar a organização curricular, nomeadamente a *compartimentação* e a *dispersão* das disciplinas. O professor está sujeito a lidar com mais de 150 crianças por semana, tendo turmas massificadas com alunos de diferentes dificuldades e níveis de aprendizagem. Esta *compartimentação* “dificulta a gestão social da mesma e impede a atenção individualizada da diversidade que prescreve a lei educativa”<sup>39</sup> (p. 29). Por sua vez, esta organização gera *dispersão* ao professor pelo facto de atender a esta realidade, bem como aos alunos, uma vez que se sobrepõem e envolvem com diferentes professores em contexto de sala de aula; (3) fortalecer limitações relacionadas com os recursos educativos, infraestruturas e espaços. Para proporcionar um bom nível de ensino é importante sustentar algumas condições, tais como recursos didáticos, novas tecnologias, tamanho da sala de aula e ainda o mobiliário existente para o contexto educativo. Assim é possível desenvolver atividades de expressão musical com o intuito de estimular a interpretação e a criatividade, oferecendo “a todos os alunos uma experiência educativa com e para a música de grande qualidade”<sup>40</sup> (p. 29); (4) melhorar o *apoio social* à escola. Para que os alunos evoluam positivamente no seu percurso académico é necessário que o discurso e os critérios utilizados no seio familiar sejam semelhantes aos utilizados na escola, mais precisamente pelo professor. Neste sentido é essencial que se estabeleça um contacto contínuo entre pais e professores para evitar “brecas ou contradições entre as

---

<sup>39</sup> Texto livre do autor. Texto original: “dificulta la gestión social de la misma e impide la atención individualizada de la diversidad que prescribe la ley educativa.” (Zaragoza, 2009, p. 29).

<sup>40</sup> Texto livre do autor. Texto original: “puede ofrecer a todo el alumnado una experiencia educativa com y para la música de gran calidad” (Zaragoza, 2009, p. 29).

responsabilidades educativas escolares e as exigências educativas familiares”<sup>41</sup> (p. 30), envolvendo as duas entidades num apoio recíproco; (5) corrigir valores que vigoram na nossa sociedade em contradição com os promovidos pelos sistemas educativos. Estamos perante uma sociedade consumista, que valoriza a busca pelo prazer. Neste sentido é perceptível um conflito de interesses entre o atual paradigma social e a educação idealizada pelos pais e professores que promovem a “valorização do esforço, autocontrolo, autonomia, pensamento crítico e uma série de valores sociais que tendem a melhorar a convivência, o respeito, a solidariedade e a empatia”<sup>42</sup> (p. 30). Esta educação prepara a criança ao nível pessoal e social, realçando um autodomínio adequado e a construção de objetivos a longo prazo.

Refletindo sobre a teoria e a prática, Zaragoza (2009) identifica duas problemáticas que dificultam a união destes dois universos. A primeira relaciona-se com o facto de alguns docentes não adaptarem as abordagens teóricas às suas realidades educativas, ou seja, às características da turma em geral ou de um aluno em particular. Pastor (1995) identifica-se com esta linha conceptual e complementa referindo que

Os professores não devem ser um corpo de técnicos que apliquem as teorias elaboradas por outros (psicólogos e/ou pedagogos) e como tal, longe do contexto educativo concreto, mas sim, pensadores críticos que construam o conhecimento (teoria) não só para compreender a realidade mas para intervir (didática e socialmente) transformando-a e melhorando-a (*práxis*).<sup>43</sup> (Pastor, 1995, p. 95).

A segunda demarca-se pelo facto de alguns autores que desenvolvem a *literatura pedagógica* não conhecerem a verdadeira realidade dos centros educativos. Estes factos contribuem para que o sector da docência não se envolva nas práticas educativas, no sentido de se tornarem um *marco de referência* que ajude a refletir e a melhorar a qualidade de ensino (Zaragoza, 2009).

Cabe a cada docente ou estagiário encontrar na prática diária o equilíbrio entre estes dois domínios abordados. Estas linhas conceptuais foram vivenciadas durante a formação inicial, sendo um fator de preocupação e alguma dúvida de como fazer essa

<sup>41</sup> Texto livre do autor. Texto original: “no encontraran resquicios o contradicciones entre las responsabilidades educativas escolares y las exigencias educativas familiares” (Zaragoza, 2009, p. 30)

<sup>42</sup> Texto livre do autor. Texto original: “la valoración del esfuerzo, el autocontrol, la autonomía, el pensamiento crítico, y una serie de valores sociales que tienden a mejorar la convivencia, como el respeto, la solidaridad y la empatía” (Zaragoza, 2009, p.30)

<sup>43</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “El profesorado no ha de ser un cuerpo de técnicos que apliquen las teorías elaboradas por otros (psicólogos y/o pedagogos) y en cuanto tales, alejadas del contexto educativo concreto, sino pensadores críticos que construyen conocimiento (teorizan) no solo para comprender la realidad sino para intervenir (didáctica y socialmente) transformándola y mejorándola (*práxis*).” (Pastor, 1995, p. 95)

relação. Posteriormente houve esta confrontação na Prática de Ensino Supervisionado na qual estiveram algumas abordagens mais presentes do que outras.

## 2.2. Os Eixos da Educação Musical

Os eixos desenvolvidos neste subcapítulo representam as didáticas específicas articuladas com os documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Ciência para cada ciclo de ensino. Desta forma será exposto as linhas básicas do que se entende por uma evolução vinculada para cada um dos eixos: *audição*, *interpretação* e *criação*.

### 2.2.1. Audição

Ao abordarmos a *audição* é necessário termos consciência que *ouvir* é diferente de *escutar* música. Neste sentido Zaragozà (2009) refere que *ouvir* é um processo onde a música vem ao nosso encontro, sem a necessidade de a procurarmos. Por sua vez *escutar* pressupõe que vamos ao encontro da música, pretendendo entender e disfrutar as qualidades sonoras. Como professores devemos estimular as crianças partindo pela audição puramente sensorial até alcançar o nível de escuta *holístico e compreensivo* e sensibilizá-las sobre a saturação sonora, práticas auditivas saudáveis e o direito ao silêncio. Neste particular, verificam-se algumas semelhanças nas práticas e procedimentos pedagógicos desenvolvidos por Chapuis (2001) e Schafer (1969) ao longo do quadro teórico.

A escuta musical requer do ser humano a utilização da percepção referente ao sistema sensorial e a aplicação do pensamento, inteligência, e a resolução de problemas pertencente à memória. Ao exercer esta prática desenvolvemos três atividades em simultâneo. A nossa atenção divide-se em perceber os sons canalizados pelo ouvido, compará-los com outros já interiorizados com o propósito de encontrar um significado nas suas combinações e antecipar uma possível continuação da obra escutada (Zaragozà (2009).

Para desenvolver a escuta em contexto de sala de aula, Zaragozà (2009) apresenta dez experiências que nos envolvem numa profunda reflexão:

1. **Ensinar a aprender a *escutar*:** Como esta prática requer esforço e concentração, os alunos devem encontrar, ou devemos oferecer-lhes um motivo para o fazer. Se o professor possuir uma relação de proximidade e estabilidade com a turma, será mais fácil encaminhar os alunos numa proposta, podendo ser exemplificada

através do confronto entre o *ouvir* e o *escutar* contrapondo o ver e observar. Por outro lado, depreender os benefícios de saber *escutar* para conhecer a música, compreendê-la e desfrutar dessa mesma *audição* desenvolve um gosto musical com critérios próprios, estimula a curiosidade, evitando o desinteresse por determinados géneros musicais.

- 2. Dinâmicas de grupo que podem limitar as possibilidades de escuta na sala de aula:** Se não alcançarmos uma dinâmica que possibilite trabalhar em grupo, como por exemplo desenvolver uma atividade de movimento improvisado seguindo a estrutura musical de uma obra, podemos reduzir a riqueza (controlar) da atividade propondo um trabalho de análise musical individual recorrendo a um lápis e um papel. Este tipo de análise musical também é importante para o estímulo da escuta, no entanto estas dinâmicas deverão ser diversificadas, não prevalecendo nenhuma em demasia, caso contrário perde-se o verdadeiro valor da escuta, que se baseia em “conhecer mais para desfrutar melhor a música” (p. 311).
- 3. Treinar a escuta atenta:** Esta modalidade baseia-se em treinar os alunos para desenvolver a escuta ativa de forma silenciosa e tranquila. Este é o objetivo pretendido por todos os docentes e requer um trabalho a longo prazo uma vez que estão envolvidos várias condicionantes, tais como, o “caráter psicológico, sociológico ou pedagógico” (p. 311). Neste sentido e como tentativa de melhorar esta escuta atenta, surge o conceito de *scaffolding*<sup>44</sup> Bruner (1960). Este consiste em iniciar o treino com fragmentos de curta duração e com suporte audiovisual. Desta forma a atenção e a motivação dos alunos vai progredindo gradualmente até se tornarem *escutadores competentes*. Só nesta fase poderemos começar a apresentar a dinâmica de escuta apenas auditiva, com maior duração.
- 4. Diversas funções e objetos de escuta:** A escuta pode ser usada para tocar, cantar e improvisar sem ser necessário iniciar pelo processo mais teórico da aprendizagem musical (o código da linguagem). Por outro lado, a escuta desenvolve-se a par da expressão musical, uma vez que ao escutarmos a interpretação criada pela nossa voz, por um instrumento ou até pelo nosso corpo, estamos a executar constantemente o processo de expressão musical que usamos.

---

<sup>44</sup> O conceito *scaffolding* consiste na criação de condições que melhorem as experiências de ensino e aprendizagem dos alunos, ao nível da gestão social do grupo e na criação de relações humanas favoráveis. Este conceito é desenvolvido em diferentes graus de dificuldade e requer do professor várias competências psicopedagógicas (Bruner, 1960).

5. **Tomar consciência e decidir o nível de atenção antes da música:** Como já foi referido, a escuta implica esforço por parte dos alunos, mas para ser bem-sucedida envolve outras variáveis, como o nível de conhecimento dos “princípios organizacionais do discurso e autoconhecimento” e dos “processos cognitivos em jogo” (p. 312). Se ensinarmos as variáveis antes de iniciar esta prática, concedemos a cada aluno o tipo de escuta ideal, obtendo (mediante o seu conhecimento) qualidades de experiência psicológica e emocional distintas.
6. **Conhecer as claves do discurso musical:** Todos os alunos que conseguirem alcançar um nível elevado de escuta musical, serão capazes de detetar *ritmos*, *texturas*, *códigos tonais/modais* e diferentes particularidades tais como *dinâmicas* e *timbres*. A supremacia de possuir este *background* permitirá reconhecer diversos estilos musicais bem como particularizar as suas características com critério.
7. **Da primeira à enésima escuta:** Frequentemente reutilizamos músicas já escutadas para detetar novas experiências que até ao momento não foram identificadas, ou então, pelo prazer de sentir antecipadamente a harmonia dos sons e ritmos, vivenciando novos requintes que antes foram abordados superficialmente. Como docentes, devemos prevenir a saturação musical utilizando diferentes versões da mesma música. Segundo o estudo realizado por Hargreaves (1998), o processo de escuta repetida é perceptível num gráfico em *U* invertido. O primeiro contacto da música nova com criança torna-se pouco gratificante. À medida que se repetem as audições a criança fica mais atenta e desperta novos interesses de escuta, até que em determinado momento a *emoção* e o *prazer* diminuem rapidamente pelo efeito da saturação.
8. **Músicas complexas e músicas redundantes:** A duração do prazer desenvolvido quando escutamos música pode aumentar ou diminuir mediante alguns fatores. O prazer aumenta e diminui rapidamente caso o aluno escute uma música repetidamente fácil de decifrar ou analisar ao nível ritmo, melódico e harmónico. Por sua vez, o processo inverte-se no sentido de o prazer aumentar e diminuir lentamente se o discente *escutar* uma música pela primeira vez (sem o fator de antecipação provocado pela repetição) com dificuldade de perceção/ decifragem complexa, como por exemplo a música polifónica/contrapontística.
9. **Escutar com ou sem pautas:** Exercer esta prática com pauta pode ser uma forma de iniciar as competências de escuta dos alunos, sendo que neste prisma o docente fornece normalmente indicações sobre os aspetos (conhecimentos) onde os

discentes se devem focar nas audições. Numa fase posterior de escuta, pressupondo que o professor sinta boas prestações e resultados pela turma, pode desenvolver *audições musicais abertas* sem as respetivas pautas. Com o objetivo de *escutar* globalmente focando-se nos detalhes para posteriormente dialogar e debater, adquirindo a capacidade de “relacionar as partes com o todo” (p. 314).

**10. O prazer da escuta em direto:** A melhor experiência que se pode proporcionar aos alunos é o contacto com a música ao vivo (em direto). Esta experiência torna a escuta mais rica e sensível podendo as crianças desenvolver inúmeras experiências da arte musical no seu *habitat natural*. Segundo Vargas (2013, p. 13), “Uma gravação é um objeto fixo, imutável ... um concerto é um momento único e irrepetível”.

### 2.2.2. Interpretação

A *interpretação* musical é a principal atividade utilizada para desenvolver a música na sua essência. Esta prática envolve várias dimensões, sendo que podemos interpretar para *disfrutar*, concedendo a todos os alunos uma experiência musical de qualidade que ficará guardada nas suas aprendizagens significativas; interpretar música para *saber*, recorrendo à interpretação vocal, corporal ou instrumental. As aprendizagens desenvolvidas segundo estas práticas deverão ser estimuladas através de procedimentos indutivo-dedutivos. Estas permitem ainda que a criança adquira conhecimento musical, saiba argumentar e reflexionar com conhecimento de causa; interpretar música para *saber fazer*, percebendo neste particular que o objetivo de *saber fazer* não é formar músicos profissionais para interpretar um instrumento, mas sim melhorar a sua performance ao nível de conseguir acompanhar o grupo (turma) de forma autónoma. Seja qual for o instrumento, é importante que o consiga desenvolver a habilidade e a técnica para incentivar a autorregulação da própria aprendizagem, evoluindo a expressividade e o enriquecimento pessoal; interpretar música para *saber ser*, estimulando as sensações emocionais e sociais da criança, no que diz respeito a aprendizagens cooperativas (ajuda recíproca entre os membros discentes). Estas aprendizagens desenvolvem ações de coordenação, consenso, ordem, sincronia e atenção (Zaragozà, 2009).

Segundo o autor mencionado anteriormente é possível desenvolver vários tipos de interpretação em contexto de sala de aula, nomeadamente a *interpretação vocal*, *interpretação corporal* e *interpretação instrumental*.

Particularizando a *interpretação vocal*, é importante elucidar que as crianças gostam de cantar, apesar de alguns casos (não generalistas) criarem barreiras de ordem psicológica, intrínseca à adolescência ou a más práticas educativas que dificultam o desenrolar desta experiência. Segundo Zaragozà (2009)

Até os alunos mais tímidos sabem reconhecer, quando falam a sós com os professores, que gostam de cantar. Quando estão sozinhos, sem ninguém que os observe, não têm dificuldades em cantarolar a música que escutam dos seus pais. Agora isso de cantar à frente dos seus colegas é um esforço que não se vêm capazes de o fazer, ou simplesmente negam faze-lo.<sup>45</sup> (Zaragozà, 2009, p. 322).

Cabe ao professor estimular as crianças recorrendo a estratégias de ensino, no sentido suscitar a motivação e a disposição para cantarem bem juntamente com o grupo.

Nesta continuidade podemos analisar algumas estratégias sugeridas por Zaragozà (2009), com o intuito de melhorar a prática vocal em grupo.

1. **“Gosto de cantar mas não quero/posso cantar na aula”**: Atendendo à diversidade de alunos e às suas atitudes de *introversão-extroversão*, devemos conseguir um *nível médio de predisposição* para iniciar a experiência vocal. Cada discente deve-se sentir integrado no grupo e os *feedbacks* positivos (*mensagens reforçadoras*) por parte do docente devem criar um ambiente de gratificação coletiva. Esta *interpretação* deve ser realizada em conjunto, dando pouca importância à sua qualidade ou aos seus aspetos técnicos. As estratégias para melhorar a performance vocal proporcionam um grande impacto na turma, como tal devem ser utilizadas no momento oportuno. Devemos recorrer a desafios, elevando a autoestima e fortalecendo as pequenas melhorias sentidas.
2. **O jogo da escala de extroversão**: Esta atividade é um jogo composto por seis níveis<sup>46</sup> progressivos (a escala não é linear, podendo conter mais ou menos níveis),

<sup>45</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “Hasta los alumnos y alumnas más tímidos suelen reconocer, en conversación de tú a tú, que les gusta el canto. Que, cuando están solos, sin nadie que les mire, no tienen dificultad alguna en tararear la música que escuchan en su reproductor. Pero eso de cantar delante de los demás es un esfuerzo que no se ven capaces de hacer o, simplemente renuncian a hacerlo.” (Zaragozà, 2009, p. 322).

<sup>46</sup> Nível 1: Canta dois sons à sua escolha de altura diferente com a duração de dois segundos cada som, sentado no lugar sem que os colegas o observem; Nível 2: Imita um intervalo de terceira maior ascendente e um descendente idealizado pelo docente, estando de pé, de olhos fechados e observado pelos colegas; Nível 3: Reproduz um intervalo de oitava ascendente e descendente (Do 3 – Do 4) durando cada nota entre cinco a dez segundos, interpretando de pé, frente à turma e olhando os seus colegas; Nível 4: Canta um fragmento de uma canção à sua escolha com a duração entre meio minuto e um minuto, igualmente de pé, frente à turma e olhando os seus colegas; Nível 5: Interpreta um tema de uma canção realizando um ritmo corporal, de pé, frente à turma e olhando os seus colegas; Nível 6: Canta uma canção moderna conhecida em voz de falsete e utilizando uma careta facial para os seus companheiros se rirem, de pé, frente à turma e olhando os seus colegas.

sendo que o primeiro caracteriza a criança de forma introvertida e o último apresenta uma expressão extrovertida. Recorrendo a canções de baixa dificuldade, a criança deve cantar para estimar o seu nível de introversão e partindo desse ponto é desafiada a alcançar um nível ideal de extroversão. Este jogo é desenvolvido com o intuito de desinibir a criança no momento de cantar em grupo, evitando os bloqueios e melhorando o seu controlo psicológico. Quanto maior for o seu nível de extroversão, melhor será o controlo da voz.

3. **Os karaokes:** Estas atividades são uma forma atrativa e motivadora de principiar a prática do canto em grupo. Podem ser interpretados vários estilos musicais contribuindo para ampliar os gostos dos alunos, bem como os seus conhecimentos. Por outro lado, ao utilizar um computador equipado com o devido sistema de som e um retroprojetor necessário para apresentar as canções “*midikaraoke*”, cria-se um ambiente de pouca luminosidade que favorece as crianças introvertidas no sentido de se poderem esforçar na interpretação vocal sem serem observadas. Esta prática surge ainda como alternativa ao canto coral, que se entende como gratificante, mas não se deve tornar opção curricular.
4. **O canto coral conjunto inclusivo. Harmonizar e começar o grupo coral:** Identificamos frequentemente alunos com problemas de disposição e competência para cantar. Nem sempre as crianças que cantam com mais convicção são as que possuem mais capacidades de entoação. Por vezes encontramos crianças extrovertidas que cantam com entusiasmo, mas não têm perceção da afinação, outros devido ao seu timbre de voz ou à má gerência da potência sonora, sobressaem no grupo excessivamente. Como professores devemos tentar evitar este tipo de pragmáticas antes que surjam críticas ou sarcasmos pelos restantes colegas da turma, e em momento algum deveremos intervir ao “estilo da velha escola pedagógica musical” (p. 325), no sentido de “selecionar os melhores e marginalizar os desajeitados” (p. 325) com carências vocais. No sentido de melhorar as suas capacidades, devemos sensibilizar os alunos com mais competências a ajudarem os seus colegas, distribuindo-os estrategicamente pela turma para que os restantes membros aprendam reciprocamente a melhor forma de cantar. Outra estratégia poderá passar por criar subgrupos na turma, onde ficará um aluno responsável por ensinar os fragmentos da canção a cada grupo. Deverão ensaiar através da imitação os fragmentos da canção que posteriormente se interpretará num *grande grupo*.

**5. O nível técnico-artístico. Atividades de expressão musical que integram a voz e o canto:** Para melhorar a qualidade de *interpretação vocal* é essencial proceder a alguns exercícios técnicos, tais como: aquecimento, relaxamento muscular, preparação da respiração, vocalização, concentração, preparação corporal, entre outros. Neste sentido, é importante que a turma compreenda a evolução das aprendizagens e sinta os resultados obtidos pelos exercícios desenvolvidos, caso contrário este objetivo será caracterizado como aborrecido e obrigatório antes de iniciar a prática do canto. Por outro lado, para desenvolver o nível técnico-artístico é importante que o professor sustente um amplo conhecimento sobre a voz, o canto na sua essência e apresente um repertório diversificado com diferentes estilos musicais e dificuldades progressivas. Por último, é de salientar outras possibilidades de explorar a voz e o canto fora do *formato tradicional* (canto coral) em contexto de sala de aula, nomeadamente em “grupos mistos com instrumentos, “movimento-rítmica-dança e voz, atividades de criatividade, composição, entre outros”<sup>47</sup> (p. 326).

A *interpretação corporal* desenvolvida em contexto de expressão musical envolve três processos que se interligam, reconhecidos como rítmica, movimento e dança. A dança e o movimento distinguem-se precisamente pelo facto da primeira exigir um conjunto de regras bem como coreografias que não se verificam na segunda. No entanto, as duas didáticas requerem por parte do docente capacidades psicomotoras interpretativas exemplares, bem como competências únicas para poder desenvolver estas matérias corretamente de forma efetiva (Zaragozá, 2009).

Nesta continuidade serão apresentadas alguns recursos didáticos e competências para os docentes melhorarem o desenvolvimento da *interpretação corporal* em contexto de sala de aula.

**1. A dança coreográfica:** Este é um dos recursos que exige um espaço adequado, independentemente do estilo musical que seja interpretado, principalmente quando desenvolvemos a atividade num grupo de trinta alunos. Em alguns casos torna-se pertinente usar coreografias em que o grau de exigência não seja muito elevado nem necessite de demasiada tradução. Por outro lado, também é importante desenvolver as atividades através do método de modulação, ou seja,

<sup>47</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “grupos mixtos con instrumentos, movimiento-rítmica-danza y voz. La voz y el canto en actividades de creatividad y composición, etc.” (Zaragozá, 2009, p. 326).

tornar o professor um modelo a seguir ou um exemplo, melhorando as *barreiras de introversão* de alguns alunos. Outra forma de tornar a dança coreografada numa *aprendizagem significativa* (Ausubel, 2000), valorizada e gratificante para os alunos é desenvolvê-la em conjunto com o departamento de educação física, envolvendo mais domínios didáticos.

2. **O baile coreografado:** O baile coreografado e as coreografias das canções atuais são atividades que mais despertam e envolvem os alunos da atualidade, verificando-se estas práticas em diversos locais, tais como em filmes, publicidades, espetáculos, desportos, entre outros. Estas atividades desenvolvem imenso a capacidade rítmica e psicomotora dos alunos, no entanto deve-se ter em conta a possibilidade de existirem alunos introvertidos tal como no canto, sem disposição para mostrarem as suas capacidades físicas. De forma a envolver todos os alunos, deve-se integrar o baile numa atividade musical que necessite de outros *procedimentos expressivos*, tais como cantar ou tocar instrumentos, envolvendo o grupo discente em diferentes funções. Também é possível desenvolver o baile coreografado de uma forma extra letivo, através de música opcional, coordenação interdisciplinar ou até envolvendo os alunos em alguns momentos de intervalo, de forma voluntária, com o intuito de alcançar algumas horas extra de dedicação educacional.
3. **O movimento e a rítmica:** Jaques Dalcroze foi o criador do conceito denominado de *rítmica*, que se baseia na aprendizagem musical através do ritmo e a criatividade. No entanto muitos outros pedagogos desenvolveram esta temática e acreditam que a *rítmica* fortalece a criança globalmente ao nível físico, afetivo, intelectual e social. Ao observar o contexto didático do ensino e a sua carga horária, percebemos que existem litações no desenvolvimento da expressão musical. Neste sentido as aprendizagens psicomotoras *rítmicas* podem desenvolver-se simultaneamente com outras atividades na aula, promovendo benefícios relacionados com o trabalho corporal, nomeadamente a “extroversão e vivenciar as sensações de gratificação e libertação que permite o movimento” (p. 329). O movimento e a *rítmica* podem desenvolver-se em diversas atividades, tais como na audição, canto coral e interpretação instrumental.
4. **A percussão corporal:** A percussão corporal é uma abordagem didática cada vez mais adotada no universo da expressão musical, promovendo o desenvolvimento do movimento e da *rítmica*. Verifica-se uma apropriação crescente desta prática

no que caracteriza determinados grupos musicais tais como *Stomp*, *Mayumana*, ou *Barbatuques*, que utilizam em geral a percussão corporal para desenvolver os seus espetáculos. Segundo Romero (2004), ao desenvolver esta prática, potencializa-se a *independência psicomotora* relacionada com o sentido rítmico dos alunos. Partindo do movimento e da percussão corporal alcançamos de uma forma ativa resultados que podem ser explicados posteriormente através da verbalização percebendo com os alunos o que foi realizado ao longo da atividade. Esta prática fortalece ainda o grupo uma vez que evita a “ação individual contínua” (Zaragozà, 2009, p. 330), integrando os alunos com mais dificuldades.

Através da *interpretação instrumental* os alunos adquirem experiências musicais únicas. Este tipo de interpretação possibilita a junção de diferentes combinações e organizações sonoras, tendo em conta os recursos instrumentais adquiridas pelas instituições. Alguns centros escolares atuais disponibilizam uma linha de recursos ademais das típicas flautas, lâminas ou percussão. Neste sentido, é possível encontrar no ensino generalista instrumentos inovadores<sup>48</sup> que possibilitam a interpretação da *música moderna*. Contudo é de salientar que em muitas instituições existem *sérias limitações* que tornam a prática instrumental e os objetivos idealizados difíceis de concretizar (Zaragozà, 2009).

De uma forma reflexiva o autor mencionado anteriormente apresenta algumas possibilidades de minimizar as condições genéricas detetadas nos presentes contextos educativos.

- 1. Ensinar a tocar os instrumentos com um excessivo número de alunos por aula:** Neste caso sentem-se dificuldades no que particulariza o apoio individualizado aos alunos com mais dificuldades. Uma forma de ultrapassar esta dificuldade relacionada com a grande diversidade presente na turma passa por formar pequenos grupos, sendo que um ou mais alunos de grau superior de aprendizagem apoiam os restantes ao nível da *técnica instrumental, interpretação*, entre outros. Outra hipótese passa por cada aluno ensaiar o repertório autonomamente. Neste caso devem possuir capacidades para realizar as tarefas sozinhos ou recorrendo à ajuda das novas tecnologias.

---

<sup>48</sup> Poderão ser denominados como instrumentos inovadores, os utilizados numa banda pop-rock.

- 2. Reportório instrumental:** Nos dias de hoje podemos recorrer a um vasto reportório instrumental de diferentes estilos musicais para interpretar em flautas, lâminas e outros instrumentos didáticos. As novas tecnologias vieram facilitar a escolha do reportório, uma vez que temos à disposição milhares de canções gratuitas em formato *MIDI* de boa qualidade. Utilizando programas de edição musical, podemos selecionar, alterar as *qualidades e elementos* sonoros e até transformar o *MIDI* em partitura com as diferentes vozes atribuídas, segundo os interesses projetados pelo professor e o gosto da turma. É ainda possível interpretar a canção juntamente com um suporte *MIDI*.
- 3. Aprender o reportório de forma autónoma:** Para a criança aprender o reportório de forma autónoma é necessário possuir a determinada altura um nível básico de alfabetização musical. No entanto, dependendo da dificuldade do reportório, é provável que o aluno venha a aprender inicialmente um fragmento da peça por imitação e observação direta. Para ultrapassar estas dificuldades, no sentido da criança tornar-se autónoma podem desenvolver-se várias atividades: (1) memorizar a melodia com o nome das notas e ritmo. Desta forma podemos recorrer a um ficheiro Áudio ou *MIDI*, descarregado da internet gratuitamente ou composto pelos professores com a ajuda de um programa de edição de partituras; (2) aprender a peça com a flauta recorrendo a uma gravação efetuada pelo docente. Neste sentido, o autor da gravação audiovisual prepara a música segundo a sua própria interpretação, apresentando diferentes andamentos. O discente poderá visualizá-la diretamente na internet ou descarregá-la; (3) aprender o reportório com o xilofone, recorrendo a uma gravação *MIDI* disponível na *internet*. Como este instrumento normalmente não se encontra ao alcance das crianças nas suas casas, podem criar um xilofone virtual. Este trata-se de uma fotocópia da foto do instrumento, onde os alunos podem praticar as notas da peça ao som do *MIDI*. A prática musical autónoma é benéfica caso o aluno esteja motivado na interpretação do próprio instrumento e o reportório vá de encontro ao seu gosto musical. Assim, o ensaio geral (com a turma) frui naturalmente, sem a necessidade de repetir constantemente fragmentos em particular até alcançar a interpretação total da peça em questão. Por outro lado, evita-se um desgaste psicológico sentido tanto pelo professor como pelos alunos.

### 2.2.3. Criação

Perante o paradigma social atual, Zaragoza, (2009) percebe que o termo criatividade envolve vários setores tais como as artes, indústria, ciência, desporto, meios de comunicação, entre outros. Na área da pedagogia, esta didática foi introduzida e aceite por todos, no entanto, a dimensão e as experiências criativas desenvolvidas em contexto de sala de aula pelos docentes ficam aquém do envolvimento idealizado pelo contexto académico e investigativo. A maioria dos contributos obtidos sobre a criatividade musical provem essencialmente de projetos ligados à área de investigação e experiências desenvolvidas por universidades em cooperação com centros educativos e instituições que promovem a formação de professores, na qual sustentam objetivos muito precisos e definidos (*ad hoc*). Desta forma, percebe-se que a criatividade musical demarca-se com uma ligeira desvalorização comparativamente à *interpretação vocal* ou *interpretação instrumental*. As razões que fazem sentir este facto poderão estar relacionadas com: (1) A formação inicial dos professores, sentindo-se sobre tudo em docentes com muitos anos de carreira. Estes eram formados na sua maioria em conservatórios, não valorizando os atuais planos de estudo que focam a valorização da *formação transversal*. Por outro lado, destaca-se a pouca oferta formativa para a didática da criação musical. Contudo, o corpo docente tem a possibilidade preservar a formação permanente, valorizando as novas tecnologias “que abrem um amplo espaço para a criatividade musical com grandes prestações”<sup>49</sup> (p. 331); (2) O contexto pedagógico. Ensinar um grupo de alunos persuasivos em condições de poucos recursos materiais, espaços insuficientes e acrescentando o receio de perder o controlo da turma ao desenvolver atividades *livres* no sentido de desvalorizar a pauta e exercícios executados pelos alunos ao mesmo tempo (estimulando o processo criativo); (3) A perceção custo/benefício. Verifica-se uma fraca rentabilidade exercida pelos docentes no processo de aprendizagem, comparativamente com resultados obtidos pelos alunos. O estímulo da composição em contexto de sala de aula é considerada “a dimensão de criatividade mais completa” (p. 331), no entanto requer que o processo desenvolvido mantenha uma determinada igualdade em relação aos resultados finais. Para alcançar este ideal o aluno deverá possuir as bases relacionadas com as competências *perceptivas* (*Audição*), *interpretativas* (*Interpretação*) e assim caminhar no sentido *criativo* (*Criação*); (4) A introdução de novos conteúdos curriculares

---

<sup>49</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “que abren un amplio espacio para la creatividad musical con grandes prestaciones” (Zaragoza, 2009, p. 331).

na disciplina de Educação Musical, projetados pelas sucessivas *reformas educativas*. Esta constante instabilidade impede uma normalização da prática educativa, tal como aconteceu anteriormente com a audição musical e posteriormente com a interpretação vocal ou instrumental.

O autor mencionado anteriormente acredita que “somente o docente de música criativo será capaz de ensinar os seus alunos e alunas a serem criativos”<sup>50</sup> (p. 332). Neste sentido é essencial que o professor possua conhecimento científico e didático para proporcionar uma aprendizagem criativa nas diversas didáticas, nomeadamente *interpretação vocal, interpretação corporal e interpretação instrumental*. As qualidades necessárias para desenvolver um *pensamento criativo* são a *fluidez de ideias*; a *flexibilidade*, ou seja, criar diferentes formas de abordar uma ideia; *originalidade* e a capacidade de *elaboração*, que permite aperfeiçoar as particularidades da ideia em causa.

Alsina & Godoy (2009) vão de encontro a esta temática e acrescentam que existem duas dimensões diferenciadas de criatividade. A primeira relaciona-se com a competência didática do docente. Esta recorre aos atributos do *pensamento criativo* definidos anteriormente que se concretizam em capacidades de “gestão da sala de aula, com o planeamento das estratégias e o desenvolvimento de materiais de ensino”<sup>51</sup> (p. 106). A união destes requisitos projeta no ensino um *docente criativo*. A segunda dimensão de criatividade está relacionada com as atividades que desenvolvem a criatividade nos alunos. Estas poderão estar relacionadas com aprendizagens musicais ou transversais e destacam-se em situações “que se produz um *feedback* com o docente, a partir de respostas ou contribuições dos alunos espontâneas e imprevistas”<sup>52</sup> (p. 106).

As atividades relacionadas com a aprendizagem musical que promovem a criatividade são: improvisação musical; jogo, dança e trabalho corporal; interpretação musical; composição musical e audição musical. Como forma de conclusão, Zaragoza (2009) apresenta-nos algumas dificuldades e possibilidades de desenvolver a criatividade nas aulas de Expressão/Educação Musical.

**1. Processo-produto da criatividade:** Todo o ser humano sofre transformações ao longo da vida. A criatividade é mais um processo que deve ser entendido como

---

<sup>50</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “solamente el docente de música creativo será capaz de enseñar a ser creativos a sus alumnos y alumnas.” (Zaragoza, 2009, p. 332).

<sup>51</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “gestión del aula, con el planeamiento de estrategias y la elaboración de materiales docentes” (Alsina & Godoy, 2009, p. 106).

<sup>52</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “que se produce *feed-back* con el docente, a partir de respuestas o aportaciones de los alumnos espontáneas e imprevistas” (Alsina & Godoy, 2009, p. 106).

uma *dimensão de crescimento* na qual se desenvolvem etapas identificadas na individualidade do *produto criado*. Neste propósito podemos referenciar a espiral de Swanwick (1998) que visa precisamente uma evolução gradativa e significativa de todas as didáticas musicais. No que particulariza a criatividade, deve ser entendida não como um produto, mas sim um processo de aprendizagem que fomenta na criança a vivência, a reflexão e a capacidade de transferir ideias que ajudem a aprendizagem de novo conhecimento.

2. **Criatividade, contexto educativo e método cartesiano:** Existe uma grande diferença em desenvolver uma atividade criativa numa turma opcional com um pequeno número de alunos e trabalhar em turmas comuns com aproximadamente trinta alunos por grupo. Por sua vez, desenvolver uma atividade criativa numa turma pequena pode ser gratificante e bem-sucedida. Contrariamente, quando se aborda a mesma atividade a um grande grupo é preciso ter e atenção a forma como é aplicada. É essencial adaptar a atividade às dificuldades sentidas pelas crianças. Neste particular surge o *método cartesiano*<sup>53</sup> na qual relaciona a criatividade musical ao *saber fazer*. Segundo o autor de referência, o método refere na sua essência que “ «Quando tens um problema muito importante, observa-o primeiro na sua globalidade e de seguida decompõe-no em quantas partes forem possíveis e começa a abordá-lo pelas mais simples» ”<sup>54</sup> (p. 334). Desta forma torna-se possível desenvolver a criatividade num grande grupo, ajustando o nível de dificuldade às necessidades sentidas.
3. **Composição, improvisação e arranjos:** Para percebermos a forma como preparar os alunos em contexto de sala de aula para desenvolver estas competências, será apresentado o projeto de Rusinek (2005). Este começou por desenvolver a *composição cooperativa* ao longo de quatro fases distintas. A primeira fase consistiu no contacto dos alunos com o material musical<sup>55</sup>. Na segunda fase foi sugerida a criação de peças para instrumentos de lâminas,

<sup>53</sup> O *método cartesiano* foi desenvolvido por René Descartes (1596-1650). Este método organiza-se nas seguintes fases: evidência, análise, síntese e comprovação. Zaragoza (2009) apresentou terceira fase.

<sup>54</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “El método, básicamente, nos dice: «Cuando tengas un problema muy importante, obsérvalo primero en su globalidad y después descomponlo en tantas partes como sea posible y empieza a abordarlo por la más sencilla» ” (Zaragoza, 2009, p. 334).

<sup>55</sup> Este primeiro contacto consistiu precisamente em cantar, tocar escalas, fazer exercícios de identificação auditiva, escrita e improvisar em pergunta resposta. Ao todo foram despendidas quatro aulas.

preparando os alunos para a criação do tema final.<sup>56</sup> Foram ainda gravadas as composições. Seguindo para a terceira fase, foi criada uma peça grupal livre com uma dimensão mínima projetada, sendo igualmente gravada. A quarta e última fase consistiu na interpretação das peças criadas em concerto. Este autor acredita que “a utilização da composição grupal na aula proporciona perspectivas de aprendizagem completamente diferentes das metodologias tradicionais, tanto para o professor como para os próprios alunos” (p. 18). Num sentido complementar, Zaragozà (2009) respeita a improvisação realizada através dos instrumentos tradicionais presentes na escola, tais como flautas e Instrumental Orff. No entanto, existem diferentes abordagens didáticas tais como o desenvolvimento da voz e do canto na aula.

- 4. Criatividade rotativa dentro da sala de aula:** Nem sempre os recursos disponíveis na sala de aula favorecem o desenvolvimento das atividades. Por vezes a falta de espaço e supervisão levam ao surgimento de *interferência sonora* criada pelos alunos. Uma forma de minimizar este efeito colateral ao desenvolver atividades de composição é distribuir de forma rotativa as tarefas. Neste sentido, propomos a um grupo que exerça uma determinada atividade criativa (criar letras de músicas, desenhar partituras, entre outras), enquanto o outro grupo desenvolve uma atividade prática, nomeadamente tocar ou praticar um exercício criativo.
- 5. A criatividade e as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC):** Atualmente podemos desenvolver a criatividade musical recorrendo às novas tecnologias. Estas são responsáveis pela música moderna e pelo seu desenvolvimento em sala de aula. As *TIC* permitem interpretar e criar música de diferentes estilos musicais. Ao utilizar os editores de partituras e sequenciadores podemos criar pequenos arranjos para acompanhar canções. Os editores de som permitem reproduzi-lo e modificá-lo. Outros programas possibilitam-nos a criação de *karaoke*. Perante este paradigma, os professores e alunos têm à sua disposição uma enorme quantidade de recursos que permitem não só estimular a sua criatividade, como também desenvolver a sua investigação e aprendizagem musical.

---

<sup>56</sup> Na criação das peças foi proposta a divisão da turma em três grupos, sendo que cada um continha cerca de oito a dez alunos. Foram utilizadas sete aulas. É de salientar a dificuldade sentida em obter diferentes espaços acústicos para os três grupos explorarem as suas capacidades e criarem as respetivas peças.

## Capítulo III – Metodologia

No presente capítulo, a metodologia não pretende assumir a função de modelo de intervenção, mas sim adquirir um carácter de abordagens, das quais foram sustentadas orientações para desenvolver a pedagogia de acordo com as necessidades sentidas em contexto de sala de aula. Será importante realçar que não foi adotado uma abordagem em específico, mas sim várias linhas orientadoras, de acordo com as dinâmicas desenvolvidas nos contextos.

Como já mencionado ao longo deste documento, o culminar do século XX ficou marcado pela mudança do paradigma educacional. O desenvolvimento da Educação Musical teve como desfecho inevitável a introdução da investigação no ensino da música, percebendo que o empirismo e a filosofia não sustentam autonomia suficiente para definir a *ação e inovação pedagógica*. Esta nova fase demarcou-se como o período das *Ciências da Educação*, como nova forma de estudo (Palheiros, 1999; Sousa, 2005).

O corpo docente sentiu a necessidade de adotar uma *atitude investigativa*, aumentando o contacto entre o investigador e o professor (Kemp, 1995; Palheiros, 1999; Coutinho, et al, 2009). Este desfecho na educação torna-se coerente, evitando o desfazamento da interdependência entre a teoria e a prática, evidenciada de certa forma no capítulo II deste documento, sendo que os resultados dos investigadores deverão ir de encontro às necessidades dos professores. Palheiros (1999) coincide com esta linha de pensamento e acrescenta que

Se a evolução da investigação em vários domínios pode ser útil à reflexão que o professor realiza sobre a prática pedagógica, por outro lado, as questões que os professores colocam na prática poderão e deverão proporcionar temas de estudo para os investigadores. A interação desejável entre a investigação e a prática contribuirá, certamente, para o desenvolvimento da Educação Musical (Palheiros, 1999, p.22).

Recorrendo a uma atitude investigativa, o docente pode reconhecer a realidade, bem como solucionar problemas identificados ao longo da prática ou reflexão teórica (Palheiros, 1999). Ainda nesta linha conceptual demarca-se Swanwick (1984), apresentando três resultados positivos obtidos numa boa prática investigativa.

O primeiro é que a prática profissional do professor é iluminada pela sua atividade como investigador; em segundo, a comunidade profissional é fortalecida pelo aprofundar de conhecimentos; e o terceiro é que todos ficamos melhor equipados para responder aos desafios da planificação e avaliação<sup>57</sup> (Swanwick, 1984, p. 241).

---

<sup>57</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “The first is that a researcher's own teaching and professional practice is illuminated by the activity; the second, that the professional community is strengthened by

No universo dos vários tipos de investigação demarcam-se a investigação histórica, a investigação comparada, a investigação experimental, a investigação por observação, o estudo caso e investigação-ação (Kemp, 1995).

Posto isto, a investigação-ação é um conceito (teórico e instrumental) que reúne um conjunto de variáveis, nas quais se identificam com a presente PES, sendo este o instrumento adotado perante a *atitude investigativa* para melhorar o desenvolvimento profissional ou processo de ensino e aprendizagem. A aplicação deste recurso em contexto de sala de aula permite simultaneamente ao docente a envolvimento em atividades, investigando e gerando uma auto-avaliação intergrupala. A investigação-ação possibilita ainda desenvolver estratégias que melhorem as dificuldades pedagógicas (Kemp, 1995; Sousa, 2005; Máximo-Esteves, 2008).

## 1. Modelo de investigação-ação

O modelo de investigação-ação foi um movimento *social* ou *ideológico* desenvolvido por Kurt Lewin (1890-1947) nos Estados Unidos ao longo do século XX (Kemp, 1995; Máximo-Esteves, 2008). O contexto social e cultural despertou o desenvolvimento de vários conceitos no universo educacional, tais como o modelo de investigação-ação (Lewin, 1946), a *Escola Ativa* (Gainza, 2003), introdução do género feminino para desempenhar o papel da docência (Froebel, 1861) e o *Manhattanville Music Curriculum Program*<sup>58</sup> (Moon & Humphreys, 2010).

A investigação-ação nasce com o propósito de corrigir a lacuna existente entre a teoria e a prática, articulando-a em plena sintonia. Esta ligação desenvolve-se em duas fases. Na primeira o professor apropriar-se das abordagens teóricas usando-as como base na sua prática pedagógica. Na segunda fase, emerge a função de professor-investigador, sendo que o professor reflete sobre as próprias teorias tendo por vezes a necessidade de *desconstruir* as ideias *pré-formatadas* dando resposta às necessidades observadas no contexto (Coutinho, et al, 2009). O modelo referido permite observar a realidade de forma

---

deeper knowledge and understanding; and the third is that we are better equipped to respond to the challenges of forward-planning and accountability.” (Swanwick, 1984, p. 241).

<sup>58</sup> O *Manhattanville Music Curriculum Program* foi um projeto desenvolvido na década de 60, nos Estados Unidos da América, mais precisamente na faculdade *Manhattanville College*. Trata-se de uma reforma curricular apoiada a primeira vez pelo estado, como resposta à crise nacional sentida na época provocada pela Guerra Fria com a União Soviética. O criador e diretor deste projeto foi *Ronald B. Thomas*. No entanto colaboraram ainda setenta profissionais, nas quais se destacam do mundo das artes *Lionel Nowak* (1911-1995), *Henry Brant* (1913-2008), *Robert A. Choate* (1924-2009) e *Edwin E. Gordon* (1927-2015) (Moon & Humphreys, 2010).

dinâmica, gera interatividade social e posiciona o real sentido da prática educativa, proporcionando a mudança de forma ativa e refletida (Sousa, 2005; Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, et al, 2009). Máximo-Esteves (2008) acrescenta que “a investigação-ação é uma forma de investigação diferente da investigação convencional, pese embora exista alguma relação entre elas.” (p. 17).

Lewin (1946) definiu o modelo de investigação-ação. No entanto, esta proposta foi abraçada e desenvolvida por vários autores de referência, nomeadamente: Bartolomé (1986), Kemmis & McTaggart (1988), Lomax (1990), Elliot (1993), Adelman (1993) e Carr & Kemmis (1994). As suas qualidades essenciais são transversais aos diversos autores. No entanto, surgem opiniões distintas que dificultam a definição do modelo referido (Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, et al, 2009). A investigação-ação pode ser aplicada em diversas áreas e conter várias perspetivas filosóficas. Contudo, apenas será desenvolvida neste documento segundo a perspetiva educacional.

O modelo de investigação-ação deve ser entendido como um *processo cíclico* ou em *espiral, contínuo e dinâmico*. A sequência projetada no desenrolar do modelo é a seguinte: planificar, agir, observar e refletir (figura 21). Este pode ser um contributo para colmatar dificuldade sentidas pelo professor-investigador (ao nível da prática de docência) e pela turma no que caracteriza o seu envolvimento em atividades, de forma cuidadosa e reflexiva (Kolb, 1984; Carr & Kemmis, 1988; Grundy & Kemmis, 1988).

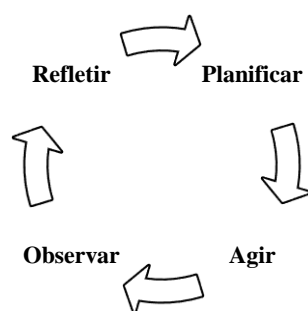


Figura 21: Espiral desenvolvida no modelo de Investigação-Ação. Esta foi adaptada da espiral presente em Coutinho, et al (2009).

Analisando atentamente o *processo cíclico* do modelo de investigação-ação (Lewin, 1946), percebemos que o professor-investigador começa por desenvolver um *plano de ação*, no sentido de criar objetivos que visam melhorar as competências dos alunos (*planificar*). A segunda fase pressupõe a *implementação do plano* visado anteriormente de forma controlada (*agir*). A terceira fase prevê a observação das consequências sentidas na ação desenvolvida (*observar*). Nesta fase o professor-

investigador serve-se de várias técnicas de recolha de dados. A última fase prevê o desenvolvimento de uma reflexão (*refletir*). Através dos elementos recolhidos, o docente desenvolve uma *atitude reflexiva*, no sentido de obter respostas, reajustar e colmatar momentos da ação que possam não ter correspondido às necessidades dos alunos. Com base na revisão implementada são gerados novos ciclos de investigação-ação (Sousa, 2005; Coutinho, et al, 2009).

Na fase de observação do modelo investigação-ação, foram adotadas as técnicas de recolha de dados organizadas por Kemp (1995) e Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010). Estas são provenientes das ciências sociais/humanas e organizam-se nos seguintes grupos: *inquérito*, *observação* e *análise documental*.

O *inquérito* pode ser aplicado sob a forma escrita (questionário<sup>59</sup>) ou oral (entrevista<sup>60</sup>). Neste particular Sousa (2005), refere que o questionário pretende obter informações vindas dos sujeitos. Este objetiva-se “em opiniões, interesses, desejos, pensamentos e atitudes, que dada a sua subjetividade são mais difíceis de formular operacionalmente” (p. 205). Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010) refere ainda que o teste poderá pertencer a esta categoria de inquérito sob a forma de questionário. Por outro lado, a entrevista assume uma posição diferenciada. A forma de recolher informações direciona-se no sentido de questionar diretamente o sujeito. Nestes casos, é importante que as questões a realizar estimulem o entrevistado no sentido de desenvolver o tema em questão. Assim, o entrevistador potencializa a sua entrevista, obtendo o máximo de informação possível. A entrevista sustenta ainda seis objetivos particulares, nomeadamente averiguação de factos, opiniões, sentimentos, atitudes, decisões e motivações (Sousa,2005).

A observação “centra-se na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo” (Coutinho, et al, 2009, p. 373). Esta forma de investigar projeta dois tipos de observação, nomeadamente a *direta ou sistemática* (na qual o observador é externo) e a *participante* (sendo o observador conhecido, oculto ou informal) (Kemp, 1995; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010). Esta técnica reúne os seguintes instrumentos de recolha de dados: notas de campo, diários, vídeos, fotografias, diapositivos e gravações áudio (Máximo-Esteves, 2008; Coutinho, et

---

<sup>59</sup> As perguntas existentes no questionário podem ser abertas, fechadas ou mistas (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010).

<sup>60</sup> Os tipos de entrevistas utilizados para na recolha de dados são: estruturada, livre, centrada num tema específico, informal e contínua (Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010).

al, 2009). Destaca-se a importância da utilização do *diário de bordo* ao longo da observação dado que este é constituído por relatos escritos de cada sessão. Sousa (2005) apresenta uma ideia clara sobre as vantagens do professor-investigador guardar as programações e relatórios produzidos diariamente na sua prática educativa:

Se em cada uma destas “páginas” o professor registar o que ocorreu de modo satisfatório, o que não resultou, o interesse despertado pelos alunos, caminhos que se oferecem em alternativa e outras observações pertinentes, a análise final dos registos contidos no “diário de bordo” poderá proporcionar conclusões de elevado interesse relativos à motivação, às técnicas mais adequadas para cada tipo de material, às ferramentas mais eficazes, aos cuidados a ter com o seu emprego e outras considerações que se revestirão de extrema pertinência (Sousa, 2005, p. 97).

A *análise documental* é uma técnica na qual a recolha de dados é realizada através de fontes de documentação. Estas podem ser de carácter *privado* ou *oficial*, nomeadamente arquivos, relatórios ou estudos estatísticos. Estes documentos apresentam conteúdos relacionados com factos, atributos, comportamentos e tendências. O objetivo do investigador baseia-se essencialmente em recolher um conjunto de informações que coincidem com o seu objeto de estudo, resumindo um conjunto de conteúdos no sentido de facilitar a sua compreensão. Ou seja, o investigador passa “de um documento primário (em bruto) para um documento secundário (sintetização do primeiro), produzindo resumos, sínteses, indexações, índices, etc.” (Sousa, 2005, p. 266). O conteúdo obtido pode ser analisado de forma qualitativa, quantitativa ou mista. Esta técnica pode ainda complementar as restantes já mencionadas (*inquérito* e *observação*) no sentido de analisar e comparar dados conseguidos de diferentes origens. (Sousa, 2005; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010).

Relacionado com os instrumentos do inquérito, destaca-se a importância da avaliação, na qual o *teste* apresenta apenas 1/3 do seu significado. Segundo Sousa (2005), é essencial realizar uma avaliação no final de cada etapa (podendo a etapa ser uma aula ou conjunto de sessões). A avaliação auxilia o docente a diagnosticar a evolução das aprendizagens dos alunos. Esta pode ser desenvolvida nas seguintes formas: (1) *avaliação contínua*, quando o docente junta “à programação da sessão um relatório em que regista o trabalho desenvolvido, as experimentações efetuadas, o que resultou e o que não resultou (...)” (p. 100); (2) *avaliação sistemática* quando o professor-investigador aplica periodicamente “no final determinado número de sessões ou de cada etapa, um estudo recapitulativo destas avaliações contínuas, para constatar a linha evolutiva da investigação” (p. 100) e (3) a *avaliação final* criada através “de uma análise retrospectiva, baseada no “*diário de bordo*”, originando as conclusões da investigação” (p. 100). A

avaliação potencializa a fase de reflexão do modelo de investigação-ação, auxiliando o professor a compreender se percorre o caminho planejado, ou pelo contrário, se necessita efetuar *ajustes* ou *correções*.

## 2. Objetivos Gerais

Os objetivos estabelecidos para o 1º, 2º e 3º CEB podem ser entendidos de duas formas. Os primeiros objetivos centra-se nas competências que a criança deve adquirir. Ou seja, o desenvolvimento integral do aluno, ao nível do domínio cognitivo, afetivo, psicomotor e sociocultural. É importante referir que estes objetivos foram adotados das planificações anuais do 1º e 2º CEB e do *Projeto Clube de Música 2014/2015* no caso do 3º CEB. São apresentados na sua totalidade, contudo poderá haver alguns objetivos que não foram desenvolvidos na fase de responsabilização por questões ligadas ao número de horas estabelecidas para a concretização desta fase. Os segundos objetivos são transversais aos três Ciclos do Ensino Básico e caracterizam-se como sendo de ordem pessoal, intrínsecos às metas planeadas como estagiário e futuro profissional.

No 1º CEB destacam-se objetivos ao nível da prática vocal (**I**), prática instrumental (**II**), histórias com música (**III**) e música teatral (**IV**).

### **I. Prática Vocal:**

- Relacionar os sons e os símbolos que os representam;
- Cantar com consciência da pulsação, com sentido rítmico, melódico e afinadamente;
- Desenvolver o sentido da frase musical;
- Interpretar controlando aspetos relacionados com a agógica e a dinâmica;
- Ouvir e desenvolver a memória auditiva, memorizando padrões, sequências e canções.

### **II. Prática Instrumental:**

- Desenvolver técnicas de execução melódica e harmónica;
- Tocar diferentes tipos de instrumentos e de repertório, individualmente e coletivamente;
- Reconhecer a diversidade do panorama musical de tradição oral;
- Desenvolver técnicas simples de harmonização;

- Conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito da recolha e divulgação de música de tradição oral;
- Identificar e caracterizar diferentes tipos de instrumentos tradicionais portugueses.

### **III. Histórias com Música:**

- Identificar as qualidades musicais do som;
- Combinar alturas, durações, dinâmicas, tempos e texturas para descrever determinados tipos de situações;
- Interpretar peças musicais diferenciadas seguindo a rigor as indicações expressas;
- Compor pequenas peças musicais, vocais e instrumentais, utilizando diferentes tipos de pressupostos, musicais ou não musicais.

### **IV. Música Teatral:**

- Identificar as diferentes componentes de um espetáculo músico-teatral;
- Integrar sons, ideias, palavras, imagens, movimento e drama na criação de um espetáculo músico-teatral;
- Interpretar uma obra musical que interligue as várias dimensões;
- Realizar, reproduzir e apresentar publicamente em um espetáculo.

No 2º CEB são apresentados objetivos gerais que formam a base da planificação anual. Neste sentido analisamos os seguintes objetivos propostos aos alunos:

- Investiga;
- Conhece o património cultural nos contextos;
- Põe em ação capacidades afetivas cognitivas e sinestéticas;
- Desenvolve a personalidade de forma autónoma e crítica;
- Produz exposições e espetáculos;
- Desenvolve a criatividade;
- Desenvolve a capacidade de expressão e comunicação;
- Mobiliza todos os sentidos na perceção do mundo;
- Explora conexões com outras artes e áreas do conhecimento.

No 3º CEB foram criados objetivos gerais para o desenvolvimento do *Projeto Clube de Música - 2014/2015* sendo transversais a todos os instrumentos desenvolvidos nos *workshops*. Neste sentido são apresentados os seguintes objetivos:

- Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental;
- Compreender a música como construção humana, social, cultural e as interações com os diferentes quotidianos e áreas do saber;
- Fruir a música para além dos seus aspetos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais;
- Aprofundar a compreensão e a utilização do vocabulário musical e dos princípios composicionais;
- Aprofundar o conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferentes;
- Produzir e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais;
- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora;
- Desenvolver o pensamento crítico que sustente opiniões, criações e interpretações musicais;
- Consolidar conceitos musicais.

Por últimos são apresentados os objetivos de ordem pessoal projetados com o intuito de fortalecer, diversificar e findar de forma gratificante a PES. Assim, analisamos os seguintes objetivos:

- Aprofundar o próprio conhecimento relativo a diversas abordagens teóricas e estratégias de ensino e aprendizagem;
- Planear aulas com um formato inovador que envolva os discentes em novas experiências, cedidas pela ação das atividades implementadas;
- Gerar um ambiente acolhedor e afetivo para fortalecer a relação professor-aluno e obter maiores níveis de extroversão por parte dos mesmos;
- Auxiliar discentes no sentido de melhorarem as suas qualidades enquanto pessoas e futuros cidadãos da presente sociedade.

### **3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

De forma a complementar a investigação-ação desenvolvida ao longo do 1º, 2º, e 3º CEB, adotou-se na fase da observação um conjunto de técnicas e instrumentos de recolha de dados já contextualizados ao longo deste capítulo, organizados sob a linha conceptual de Kemp (1995) e Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin (2010). Estas técnicas complementadas pelos seus instrumentos possibilitaram observar a ação desenvolvida

com algum distanciamento, enriquecendo a fase de reflexão e obtendo indicadores relevantes para o desenvolvimento de novas estratégias, bem como para o enriquecimento da própria experiência profissional. As técnicas utilizadas foram o inquérito e a observação complementadas por alguns dos seus instrumentos, nomeadamente o questionário, notas de campo, diário de bordo e vídeos.

### 3.1. Inquérito

O inquérito foi uma técnica de recolha de dados transversal aos três níveis do Ensino Básico. Esta teve como instrumento o questionário, que foi aplicado ao longo da PES com diferenças no que caracteriza a sua constituição.

No 1º CEB foram aplicados dois questionários. O primeiro realizou-se na terceira aula, (dia 11/02/2015) contendo uma *pergunta aberta*<sup>61</sup>, na qual o objetivo focou-se em obter indicadores sobre o estilo de canção que mais se adequa ao gosto musical dos alunos. Ou seja, na primeira e terceira aula foram aplicadas duas estratégias com características sonoras e rítmicas distintas, nomeadamente as canções *O Carnaval* e *As três galinhas*, sendo que, no final do presente momento letivo os alunos deveriam expressar as suas opiniões respondendo por escrito à questão do inquérito.

A *pergunta aberta* é constituída por duas partes. A primeira regista a identificação do aluno ou as *características do caso*. A segunda fornece respostas qualitativas descritas pelo próprio sujeito (Hill, & Hill, 2008). No que respeita ao tratamento de dados foi desenvolvida uma *análise de conteúdo* (Bardin, 1977), na qual foram selecionadas categorias e condensadas as informações pertinentes que representam a opinião da turma relativamente as duas canções desenvolvidas.

O segundo questionário realizou-se na última aula de responsabilização do 1ºCEB, (dia 04/03/2015) apresentando um conjunto de *perguntas fechadas*<sup>62</sup>. O principal objetivo focou-se em obter *feedbacks* sobre as estratégias desenvolvidas, o desempenho do estagiário e o próprio desempenho dos alunos, envolvendo-os numa reflexão sobre a sua prestação ao longo das aulas e a importância da disciplina no seu percurso académico. O questionário de *pergunta fechada* organiza-se em três partes. A primeira apresenta apenas dois campos de identificação (género e idade), pretendendo manter o anonimato dos alunos que preenchem o questionário. Como já referido, esta secção pode ainda ser

---

<sup>61</sup> C.f. Apêndice 9: Questionário de pergunta aberta.

<sup>62</sup> C.f. Apêndice 10: Questionário de pergunta fechada (1º CEB).

denominada de *características do caso* (Hill, & Hill, 2008). A segunda expõe questões relacionadas com a prática pedagógica desenvolvida. Por último, a terceira propõe uma apreciação geral, relacionada com a prestação pessoal dos alunos.

As perguntas posteriores ao campo de identificação fornecem “respostas quantitativas escolhidas pelo respondente a partir de um conjunto de respostas alternativas fornecido pelo autor do questionário” (Hill, & Hill, 2008, p. 85). Segundo a linha conceptual Hill, & Hill (2008), as respostas apresentadas com duas categorias (*Sim* ou *Não*) pretendem solicitar uma opinião e respostas expostas com quatro categorias (exemplo: *Má, Razoável, Boa, Sem opinião*) pretendem obter o grau de satisfação/insatisfação. Relativamente ao tratamento de dados, foi utilizada uma escala de medida nominal. Esta permite atribuir números às categorias qualitativas fornecendo dados na forma de frequência. Ou seja, procedeu-se a um tratamento quantitativo relativamente ao número de respostas fornecidas nas categorias qualitativas.

No 2º CEB foi aplicado um questionário e dois testes. O questionário<sup>63</sup> realizou-se na última aula de responsabilização do presente contexto educativo (dia 11/06/2014). Este apresenta algumas semelhanças com o segundo questionário aplicado no 1º CEB, nomeadamente com o tipo de *perguntas fechadas*, com os objetivos pretendidos e com o tratamento de dados projetado na fase de planeamento. Apesar de nem todas as questões serem iguais, a principal distinção verifica-se nas categorias escolhidas para a obtenção de respostas, uma vez que neste particular apenas pretendo obter o grau de satisfação/insatisfação através da aplicação de quatro categorias (exemplo: *Não, Mais-ou-Menos, Sim, Sem Opinião*).

Os testes foram aplicados exclusivamente no 2º CEB uma vez que é um dos instrumentos de recolha de dados aconselhados pelo *Programa de Educação Musical do 2º CEB*<sup>64</sup>. Os testes estão ainda associados à avaliação sistemática. Esta forma de avaliar complementa a avaliação contínua que foi desenvolvida ao longo da PES, pretendendo recapitular um conjunto de parâmetros percorridos pela avaliação contínua. Desta forma, o teste alcança resultados que podem manter o investigador na mesma linha educativa, ou pelo contrário, reformular a sua intervenção pedagógica (Sousa, 2005).

---

<sup>63</sup> C.f. Apêndice 11: Questionário de pergunta fechada (2º CEB).

<sup>64</sup> Apesar de o 3º CEB também possibilitar o uso deste instrumento, não surgiu a necessidade de o empregar, pelo facto de este contexto desenvolver-se sob a forma de *Projeto Clube de Música - 2014/2015*, na qual o objetivo principal (ao nível da recolha de dados) focou-se em obter feedbacks sobre o grau de satisfação/insatisfação dos membros participantes nos *Workshops de Bateria*.

O primeiro teste<sup>65</sup> foi aplicado ao 2º CEB na sétima aula (dia 26/05/2014), sendo um teste formativo e elaborado de forma escrita. Os alunos tiveram a necessidade de identificar e reconhecer um conjunto de conteúdos<sup>66</sup> interpretados pelo estagiário e efetuar o registo dos factos. O tratamento de dados foi desenvolvido da seguinte forma. O teste apresentou cinco questões, sendo que cada uma era dividida em sub-questões. No total verificamos vinte sub-questões, valendo cada uma 5% (o total corresponde a 100%). Para transformar estas percentagens numa nomenclatura utilizada no contexto escolar recorri aos critérios de avaliação desenvolvidos pelo Agrupamento de Escolas Abade Baçal (ver figura 22). Segundo Hill, & Hill (2008), esta técnica é denominada de *escala de avaliação*, sendo projetada sob uma determinada ordem. Neste particular as categorias desenvolvem-se no sentido crescente, proporcionando uma classificação gradativa.

Nível E	Nível D	Nível C	Nível B	Nível A
Muito Fraco	Fraco	Suficiente	Bom	Muito Bom
0 – 19%	20 – 49%	50 – 69%	70 – 89%	90 – 100%

Figura 22: Escala de avaliação. Estes dados foram adaptados do documento que sustenta os critérios de avaliação cedidos pela instituição Abade Baçal.

O segundo teste realizou-se na última aula da fase de responsabilização do 2º CEB (dia 11/06/2014). Denominou-se de teste performativo, sendo que os alunos executaram vocalmente e corporalmente um conjunto de conteúdos de forma individual<sup>67</sup>. Utilizou-se uma *rating scale*<sup>68</sup> para avaliar as *performances*. Esta define três parâmetros e cinco categorias, na qual o professor identifica o nível atingido pelo aluno. A *rating scale* foi adaptada dos parâmetros e critérios de avaliação do Agrupamento de Escolas Abade Baçal. Para o tratamento de dados, foi atribuído às categorias a nomenclatura utilizada no contexto escolar, denominada de *escala de avaliação* (Hill, & Hill, 2008). O resultado obtido por cada aluno foi a predominância das categorias presentes nas três questões.

<sup>65</sup> C.f. Apêndice 12: Teste Formativo (2º CEB).

<sup>66</sup> Os conteúdos planeados no teste escrito ou *Teste Formativo* estão relacionados com as *Fontes Sonoras*, *Timbre*, *Registo*, *Intensidade* e *Andamento*.

<sup>67</sup> A estrutura do teste oral foi desenvolvida da seguinte forma. (1) O aluno executa: o *Ostinato* apresentado no quadro com palmas, juntamente com a primeira parte da canção *As cinco notas* interpretada pelo estagiário; (2) o *Contratempo* com batimentos nas pernas, juntamente com a primeira parte da canção *O pião* interpretada pelo estagiário; (3) as *Linhas sonoras ascendentes e descendentes*; *Ondulatórias*; *Contínuas e descontínuas* apresentadas no quadro através de um som vocal indefinido (um simples som que demonstra a linha sonora sem qualquer ligação a uma tonalidade).

<sup>68</sup> C.f. Apêndice 13: *Rating scale* do Teste Performativo (2º CEB).

No 3º CEB foram aplicados três questionários de pergunta fechada<sup>69</sup> no final de cada *Workshop de Bateria*. O primeiro realizou-se dia 08/05/2015, o segundo dia 13/05/2015 e o último dia 22/05/2015. O objetivo principal deste instrumento foi recolher *feedbacks* sobre satisfação sentida pelos participantes ao longo das sessões formativas. Os questionários de pergunta fechada organizam-se em duas partes. A primeira apresenta apenas um campo de identificação do aluno (género), pretendendo manter o anonimato dos alunos que preenchem o questionário. A segunda expõe questões relacionadas com a experiência obtida pelo participante ao longo do *Workshop de Bateria*, sendo compostas por um conjunto de categorias pré-definidas, na qual o aluno deve responder em função das presentes respostas qualitativas. As respostas traduzem-se no grau de satisfação/insatisfação que varia entre quatro e cinco categorias (exemplo: *Muito Fraco, Fraco, Suficiente, Bom, Muito Bom*). O tratamento de dados desenvolveu-se segundo a escala de medida nominal, no sentido de conferir números às categorias qualitativas e fornecendo dados na forma de frequência.

### 3.2. Observação

A observação foi uma técnica de recolha de dados transversal aos três níveis de ensino. Esta técnica desenvolveu-se no contexto sem que os alunos tivessem a noção que estavam a ser observados e pretendeu recolher indicadores sobre a reação dos alunos perante ao aprenderem novos conteúdos projetados sobre determinadas abordagens educativas. Esta observação é do tipo participante, sendo o observador conhecido, oculto ou informal (Kemp, 1995; Lessard-Hébert, Goyette, & Boutin, 2010).

Com o intuito de complementar a observação participante recorri a um conjunto de instrumentos que facilitaram o registo dos indicadores obtidos, tais como, as notas de campo, diário de bordo e vídeos.

As notas de campo foram registadas sistematicamente nos três níveis de ensino. Estas possibilitaram a anotação de características, objetivos, interesses dos alunos, opiniões fornecidas pelos Orientadores Cooperantes e Supervisor Cooperante, propostas interrogadas ou refletidas e pelo estagiário com o intuito de serem planeadas em novas planificações. Posto isto, o objetivo das notas de campo “é registar um pedaço de vida que ali ocorre, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto” (Máximo-Esteves, 2008, p. 88).

---

<sup>69</sup> C.f. Apêndice 14: Questionários de pergunta fechada (3º CEB).

O diário de bordo foi aplicado nos três Ciclos de Ensino Básico. Este consistiu em reunir no final de cada momento letivo um registo descritivo sobre as ocorrências exatas sentidas em contexto de sala de aula. O diário de bordo pode ser entendido como o registo pessoal do trabalho de campo, pelo facto de incluir sentimentos emoções e as reações dos sujeitos participantes (Máximo-Esteves, 2008). Destaco ainda que as características do diário de bordo possibilitaram o desenvolvimento de uma avaliação contínua, que contribuiu para o enriquecimento da reflexão e definiu uma possível mudança ou correção pedagógica em ocasiões necessários.

O registo obtido através de vídeos foi uma fonte de dados utilizada apenas no 3º CEB. Ao desenvolver os *Workshops de Bateria* e as interpretações contínuas com os participantes nos instrumentos<sup>70</sup>, surgem dificuldades inerentes à recolha de indicadores por parte do professor-investigador. Neste sentido, a principal vantagem da recolha de dados audiovisual demarca-se na possibilidade de estudo das interações das crianças. Realço o facto deste instrumento ter sido posicionado num ângulo estratégico e com pouca visibilidade por parte dos alunos, com o objetivo de não interferir no decurso normal dos acontecimentos (Máximo-Esteves, 2008).

A avaliação final foi o último procedimento desenvolvido na PES inerente ao 1º e 2º CEB. Esta surgiu com o intuito de complementar a avaliação contínua e sistemática obtendo as conclusões finais sobre toda a investigação. Realço que este procedimento não teve qualquer vínculo com a avaliação atribuída pelos docentes titulares, nem foi reconhecida pelos discentes participantes dos dois Ciclos do Ensino Básico.

A análise de conhecimento e competência ou avaliação final centra-se na avaliação das aprendizagens do aluno sobre três grandes domínios, nomeadamente cognitivo, afetivo e psicomotor (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1983)<sup>71</sup>. Esta avaliação foi adaptada segundo os critérios de avaliação criados pelo Agrupamento de Escolas Abade Baçal para os diferentes níveis de ensino.

Neste sentido, para 1º CEB são apresentadas duas *ratings scales*<sup>72</sup>. A primeira abrange o domínio cognitivo (*saber ouvir*) e psicomotor (*saber fazer*). A esta ferramenta foi atribuído o nome de *Domínios Específicos*. A sua constituição abrange quatro parâmetros, sendo que cada um sustenta cinco categorias. A segunda *rating scale* é

---

<sup>70</sup> No *Workshop de Bateria* estiveram presentes dois instrumentos. O primeiro era denominado de bateria acústica e o segundo de bateria elétrica.

<sup>71</sup> Os três domínios abordados são referentes à proposta de aprendizagem denominada por *taxionomia de Bloom* (Bloom, Engelhart, Furst, Hill, & Krathwohl, 1983).

<sup>72</sup> C.f. Apêndice 15: *Ratings scales* da Avaliação final (1º CEB).

---

designada de *Domínios Gerais* e representa unicamente o domínio afetivo (*saber ser/saber estar*). A sua constituição envolve nove parâmetros e três categorias de avaliação.

No 2º CEB destacam-se três *ratings scales*<sup>73</sup>. A primeira é denominada de *Domínio Cognitivo (saber ouvir)*. Esta é constituída por quatro parâmetros e cinco categorias. A segunda é reconhecida como *Domínio Psicomotor (saber fazer)*, sendo composta da mesma forma por quatro parâmetros e cinco categorias. A terceira abrange o domínio afetivo (*saber ser/saber estar*). É intitulada de *Domínios gerais* e apresenta oito parâmetros e três categorias. Para o tratamento de dados, foi atribuído às categorias os níveis da *escala de avaliação* (Hill, & Hill, 2008) já abordada neste documento, exceto nas *ratings scales* referentes aos *Domínios Gerais* (a avaliação evidencia apenas o nível *fraco, suficiente e bom*). O resultado obtido por cada aluno resulta na predominância das categorias averiguadas.

---

<sup>73</sup> C.f. Apêndice 16: *Ratings scales* da Avaliação final (2º CEB).

## Capítulo IV – Descrição da Intervenção Pedagógica

### 1. Experiências de Ensino e Aprendizagem no Ensino Básico

Neste capítulo é apresentado o trabalho realizado no decorrer do 1º, 2º e 3º CEB na fase de responsabilização ao nível das experiências de ensino e aprendizagem. É importante referir que antes de iniciar a prática pedagógica, houve a necessidade de criar uma estrutura devidamente organizada ao nível das planificações de aulas para todos os níveis de ensino. Como tal, no 1º e 2º CEB foram analisadas pormenorizadamente as planificações anuais<sup>74</sup> (de *longo prazo*) cedidas pelo Orientador Cooperante, elaboradas em conformidade com a *Organização Curricular e Programas – 1º CEB* e o *Programa de Educação Musical do 2º CEB*. Estas planificações sustentam a base da *espiral de conceitos* adaptada do *Manhattanville Music Curriculum Program* (Moon & Humphreys, 2010) e serviram como suporte para a criação da respetiva planificação a *médio prazo*<sup>75</sup> para cada ciclo de ensino, na medida em que foram organizados os conteúdos de acordo com os níveis de ensino recomendados para lecionar no conjunto de aulas estipuladas perante o tempo disponível na fase de responsabilização.

O Orientador Cooperante cedeu total autonomia para a organização das planificações a médio prazo, contudo, nos momentos iniciais de reflexão exercidos na PES foi solicitada a opinião sobre a forma como foram estruturados, uma vez que a pessoa responsável pelo percurso na instituição acolhedora tinha uma experiência sólida com a turma e poderia antever algum tipo de lacuna na linha condutora implementada para prática pedagógica.

Posteriormente foram elaboradas as planificações de aula<sup>76</sup> (a *curto prazo*) à medida que se desenvolvia a PES. Da mesma forma foi utilizada uma parte dos momentos reflexivos com o Orientador Cooperante para definir as estratégias que teriam maior fluência nas aulas de forma a aplicar os conteúdos e obter indicadores positivos no que respeita as aprendizagens dos alunos.

Surgiu a necessidade de adequar as atividades bem como as experiências criativas aos diferentes níveis de ensino. Esta prática identifica-se com o *método cartesiano*, na

<sup>74</sup> C.f. Anexo 1: Planificações anuais do 1º e 2º CEB.

<sup>75</sup> C.f. Apêndice 17: Planificações a médio prazo do 1º e 2º CEB.

<sup>76</sup> C.f. Apêndice 18: Estrutura da planificação de aula utilizada para o 1º, 2º e 3º CEB.

medida em que deverá haver uma adaptação das atividades às dificuldades sentidas pelos alunos, promovendo a criatividade intergrupal (Zaragozá, 2009).

No 3º CEB seguiu a mesma organização desenvolvida ao longo 1º e 2º CEB, no entanto, realizou-se através do projeto já referido no capítulo I, elaborado em conformidade com as *Orientações Curriculares para Música no 3º CEB*. Este projeto sustenta objetivos e atividades gerais para todos os *workshops* dinamizados, na qual foram aprofundados e particularizados pelos mestrandos participantes em cada *workshop*, no instrumento específico. Todo este projeto foi devidamente planejado a *longo*<sup>77</sup>, *medio*<sup>78</sup> e *curto*<sup>79</sup> prazo.

Em todos os contextos educativos houve o cuidado no paralelismo interdisciplinar entre estas experiências holísticas desenvolvidas e as *Competências Transversais* devidamente organizadas nas planificações de aula. Esta prática aproxima-se do conceito de *educação pela arte* (Verney, 1746; Sanches, 1922; Read, 1943; Sousa, 2003; Espinosa, 2010).

### 1.1. 1º CEB

Neste nível de ensino a PES foi desenvolvida na componente curricular - Expressões Artísticas e Físico-Motoras. Da fase de observação e cooperação resultaram alguns indicadores fundamentais para a estruturação de todo o processo de intervenção pedagógica. Estes indicadores mostraram algumas carências a nível das competências musicais e físico-motoras<sup>80</sup> dos alunos. Neste propósito, o professor deve desenvolver o instinto rítmico dos alunos e corrigir aqueles que estão praticamente desprovido dele devido a práticas erróneas, sendo que neste caso a percepção do movimento corporal da criança encontrar-se pouco estimulada (Willems, 1984). Na mesma linha conceptual destaca-se Dalcroze (1973) ao evidenciar a importância dos alunos adquirirem uma estrutura rítmica de forma ativa e participativa através do corpo, com o intuito de vivenciar a dimensão temporal da música.

---

<sup>77</sup> A planificação a *longo prazo* trata-se do documento abordado no Capítulo I, denominado de *Projeto Clube de Música - 2014/2015*.

<sup>78</sup> C.f. Apêndice 19: Planificação a médio prazo do 3º CEB.

<sup>79</sup> As planificações a *curto prazo* dizem respeito às planificações de aula onde são abordadas as Competências, Metodologias/Situações de Aprendizagem, entre outras.

<sup>80</sup> Entende-se como carências musicais, a falta de sentido rítmico. Os problemas físico-motores são associados à motricidade e ao gesto fluente/quebrado do corpo.

As experiências de ensino e aprendizagem foram desenvolvidas num sentido holístico, estimulando várias dimensões, nomeadamente ao nível musical, social, cultural e aplicação de novos saberes em diferentes áreas curriculares. Neste particular valoriza-se o pensamento de Schafer (1994), ao “usar a música para desenvolver capacidades perceptivas e cognitivas, expressivas e criativas, promover a sociabilidade e a cooperação, estimular valores estéticos, bem como todos os outros fatores da personalidade.” (Sousa, 2003, p. 120).

Valorizou-se ao longo das sessões letivas momentos de experimentação, execução e criação/improvisação, na medida em que os alunos experimentaram uma nova realidade musical, executaram-na com alguma independência e utilizaram-na de forma pessoal através da criação/improvisação. A experiência criativa é um estágio de domínio superior à experimentação (*perceção*) e execução (*interpretação*), sendo que a lógica da aprendizagem recomendada deverá percorrer o seguinte caminho educativo: *audição, interpretação e criação* (Zaragozà, 2009).

Particularizando a primeira aula, a atividade inicial foi denominada de *A Roda* e um dos conteúdos desenvolvidos foi o *Ritmo* (Pulsção e Tempo). Esta consistiu na criação de um círculo, sendo que os alunos juntamente com o estagiário realizaram a marcação do compasso binário com os pés e reproduziram ritmos com a boca, nomeadamente nomes de animais (ver figura 23).

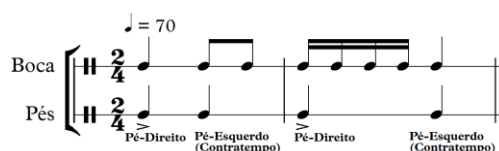


Figura 23: Exemplo da atividade *A Roda* desenvolvida no 1º CEB. O fragmento apresenta a linha vocal e corporal, sendo que na segunda os alunos marcaram o Tempo e Contratempo, situando-se o pé direito mais avançado (à frente) que o esquerdo.

Na primeira fase, os alunos experimentaram reproduzir alguns compassos de ritmo interpretados pelo estagiário através da imitação e observação direta (em pergunta-resposta). Na segunda fase, os alunos executaram o mesmo exercício ainda sob a influência da imitação, mas com alguma confiança na sua concretização pessoal. Na última fase, cada um criou dois compassos de ritmo binário e os restantes membros presentes repetiram até dar a volta ao círculo. Na segunda aula foi desenvolvida a mesma atividade, no entanto houve uma alteração na última fase (improvisação/criação). Cada aluno improvisou dois compassos de ritmos e os restantes alunos escreveram no caderno os fragmentos criados pelos membros presentes. O resultado final foi intitulado de *Peça*

*de Ritmo 1* (ver figura 24), sendo reutilizada para praticar a leitura rítmica da turma. Este exercício implementado na segunda aula apresenta alguma proximidade com o projeto desenvolvido por Rusinek (2005) abordado no quadro teórico deste documento. O projeto desenvolve-se ao longo de quatro fases distintas e promove a *composição grupal cooperativa*, bem como a diversificação no método de aprendizagem. É ainda perceptível nesta *práxis* uma relação direta com as ideias desenvolvidas por Willems (1984):

Depois de exercitados os principiantes na prática rítmica através de canções e exercícios de ritmo baseados em movimentos corporais e na utilização de instrumentos de percussão (tambores, triângulos, maracas, etc.), trata-se – e este é o ponto difícil na educação – de passar da ação instintiva, semi-inconsciente, à consciência cerebral, indispensável para poder escrever e ler os ritmos.<sup>81</sup> (Willems, 1984, p. 38-39).



Figura 24: *Peça de Ritmo 1*. Esta peça representa a junção dos diferentes padrões rítmicos criados na 2ª aula pelos alunos do 1º CEB na atividade *A Roda*.

Caracterizando a forma como foi desenvolvida a componente rítmica na atividade *A Roda*, foram atribuídos nomes de animais aos ritmos com o objetivo de oferecer aos alunos uma imagem mental dos mesmos, tornando-se mais perceptível através da acentuação natural dos nomes ensinados. A nomenclatura *cão* foi utilizado para a semínima, *gato* para as duas colcheias e *crocodilo* para as quatro semicolcheias (ver figura 25). Os nomes dos animais apenas foram utilizados na fase inicial da aula, principalmente na atividade *A Roda* que continha a componente de criação/improvisação. Nos exercícios de leitura rítmico-melódica e de notação musical desenvolvidos a meio das aulas era proposto trabalhar sempre com os devidos nomes das notas e dos ritmos. Esta prática estabelece alguns pontos de contacto com a abordagem desenvolvida por Paynter (1991). Segundo Espinosa (2010), pedagogo referido anteriormente desperta a importância de gerar novas formas de conceção musical na qual o aluno *não especializado* passa a desempenhar um papel ativo em contexto de sala de aula. Outro autor que valoriza a prática deste tipo de abordagem é Willems (1984), aludindo que:

<sup>81</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “Después de ejercitados los principiantes en la práctica rítmica por medio de canciones y ejercicios de ritmo basados en movimientos corporales y en la utilización de instrumentos de percusión (palillos de tambor, címbalos, triángulos, matracas, etc.), se trata – y éste es el punto difícil de la educación – de pasar de la acción instintiva, semi-inconsciente, a la conciencia cerebral, indispensable para poder escribir y leer los ritmos.” (Willems, 1984, p. 38-39).

A linguagem e a poesia estão relacionadas com a música do ponto de vista rítmico. Podemos encontrar exemplos sugestivos sobre a variedade dos ritmos. As palavras monossilábicas bem como as interjeições (sim, não, oh!, vem!, etc.) formam por si mesmas um ritmo. Nas palavras de duas sílabas temos por exemplo: mamã, papá; em três sílabas: musical, rápido; as palavras de quatro sílabas oferecem quatro possibilidades de acentuação: compositor, companheiro, etc. É evidente que o aspeto ternário do ritmo, assim como o binário, devem ter o seu lugar no estudo, na prática e nas análises das formas rítmicas.<sup>82</sup> (Willems, 1984, p. 37-38).

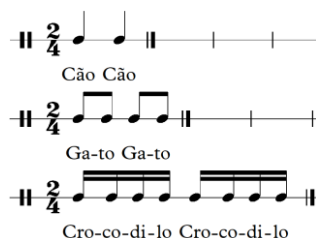


Figura 25: Nomes dos animais atribuídos aos ritmos na atividade A Roda.

No desenrolar da prática pedagógica foram explorados juntamente com os alunos diferentes recursos sendo desenvolvidos a partir das vivências sonoro-musicais tal como recomenda o documento elaborado pelo Ministério da Educação e Ciência. Assim, nos *Jogos de Exploração* podemos identificar a interação com o *corpo em movimento*, estando a atividade *A Roda* introduzida na primeira aula e em outros momentos letivos, relacionada com estas *formas mais organizadas do movimento*. Ao desenvolver recursos como o *movimento e a rítmica*, a *voz* e o *instrumento*, foram adotadas estratégias lúdicas, com o propósito de estimular a motivação dos alunos. No entanto, além da motivação, o lúdico e o brincar promovem a aprendizagem da criança de forma ativa (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006; Milhano, 2010). As estratégias lúdicas estão relacionadas com as canções escolhidas bem como com a forma utilizada para desenvolver a componente rítmica explicada na primeira atividade.

A *voz* foi um recurso desenvolvido através da prática do canto. Esta é reconhecida pelo documento regulador como o instrumento natural e primordial da criança. Para desenvolver esta temática paralelamente aos conteúdos definidos nas planificações de aula (a *curto prazo*), foram utilizadas as seguintes canções como estratégias: *O Carnaval* (ver figura 26), *As três galinhas* e *No seu berço lindo*.

<sup>82</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “En el lenguaje y la poesía, tan cercanos a la música desde el punto de vista rítmico, podemos hallar ejemplos sugestivos de la variedad de los ritmos. Las palabras monosilábicas, como las interjecciones (sí, no, oh!, ven!, etc.), forman por sí mismas un ritmo. En las palabras de dos sílabas tendremos, por ejemplo: mamá, madre, en las tres sílabas: musical, abuelo, rápido; las palabras de cuatro sílabas ofrecen cuatro posibilidades de acentuación: compositor, compañero, cilíndrico, viéndosele, etc. Es evidente que el aspecto ternario del ritmo, así como el binario, deben tener su lugar en el estudio, la práctica y el análisis de las formas rítmicas.” (Willems, 1984, p. 37-38).

Cavaquinho  
 Voz  
 4 Tum - tum pis-ca-tun - ga tá pis-ca tun-ga-la-ri - bé pis-ca-tun-ga tin - ga. Au -  
 Cavaquinho  
 Voz  
 6 é bé-ré-bé - ré - bé pis-ca tun-ga-la-ri - bé pis-ca-tun-ga tin - ga. O  
 Cavaquinho  
 Voz  
 8 car - na-val, o car - na-val, che - gou - e - quer-dan - çar. Não faz  
 Cavaquinho  
 Voz  
 10 mal, não faz mal, não faz mal, é ho - ra de mas - ca - rar. Tum -  
 Cavaquinho  
 Voz  
 12 tum pis-ca-tun-ga tá pis-ca tun-ga-la-ri - bé pis-ca-tun-ga tin - ga. Au -  
 Cavaquinho  
 Voz  
 é bé-ré-bé - ré - bé pis-ca tun-ga-la-ri - bé pis-ca-tun-ga tin - ga.

Figura 26: Canção *O Carnaval*. A canção foi desenvolvida através da prática vocal, sendo o acompanhamento interpretado pelo estagiário. Trata-se de uma canção popular brasileira, na qual o arranjo foi elaborado pelo Supervisor Cooperante e o acompanhamento pelo estagiário.

Para desenvolver as canções ao longo da componente letiva foi usada a mesma abordagem. Particularizando a canção *O Carnaval*, na primeira fase o estagiário começou por cantá-la sozinho uma vez do início ao fim (para que os alunos tivessem a percepção total da mesma). Na segunda fase, foi dividida em frases associadas à sua *forma musical* e ensinada através da imitação<sup>83</sup> (pergunta-resposta) as vezes necessárias até que se sentissem preparados para a junção total de todas as frases. Na última fase, a canção foi interpretada do início ao fim (pelos alunos e estagiário). Destaca-se a importância da imitação defendida como ponto de partida para o desenvolvimento das canções e *ritmo-movimento*, sucedendo os exercícios de pergunta-resposta e evoluindo gradualmente até alcançar a improvisação por parte dos alunos (Orff, 1976; Wuytack, 1999).

Outro recurso também desenvolvido sob a influência do documento *Organização Curricular e Programas – 1º CEB*, foi a prática instrumental na componente didática. A criança através do instrumento, seleciona, experimenta e utiliza o som, explorando desta forma as qualidades sonoras.

<sup>83</sup> A imitação e a observação direta ajudaram na memorização da canção, no entanto fiz questão de apresentar sistematicamente a imagem física com os fragmentos da canção com o intuito de estimular a leitura e o reconhecimento da simbologia musical.

Durante a presente PES a prática instrumental foi antecedida pela exploração do contexto sonoro através de sons vocais e corporais, apresentando assim alguns pontos de contacto com a ideia desenvolvida por Schafer (1994). Este autor defende que a exploração do contexto sonoro deve surgir numa fase inicial da aprendizagem musical, (recorrendo à audição ativa).

Para desenvolver a prática instrumental, foram construídos arranjos originais das canções e exercícios trabalhados no decorrer das aulas (ver figura 27).

The image shows a musical score for the song 'As Três Galinhas'. It consists of four staves. The top staff is for Cavaquinho, showing a series of chords. The second staff is for Flauta, showing a melodic line. The third staff is for Cava. (Cavaquinho), showing chords. The fourth staff is for Flauta, showing a melodic line. A rehearsal mark '7' is placed above the second Flauta staff. The tempo is marked as 80.

Figura 27: Arranjo instrumental da canção *As Três Galinhas*. Esta peça foi interpretada pelos alunos do 1º CEB, sendo que a turma foi dividida em dois grupos. O primeiro interpretou o papel do cavaquinho e o segundo a linha melódica da canção na flauta. Este arranjo é da autoria do autor.

A abordagem utilizada para desenvolver esta prática instrumental foi similar à da voz, no entanto a componente de memorização foi substituída pela leitura de partitura. Após esclarecer os alunos sobre possíveis dúvidas e posições/notas dos instrumentos, começámos por repetir as frases relativas à *forma musical* através da respetiva leitura (apresentada no quadro), as vezes necessárias até que se sentissem confortáveis para a junção das frases e proceder à reprodução total do arranjo instrumental. Também houve momentos letivos em que surgiu a necessidade de ensaiar por naipes no caso de haverem diferentes vozes. Nesses casos era pedido a um grupo de alunos que cantassem a canção enquanto o segundo grupo específico ensaiava a voz no instrumento, evitando a distração e a perturbação de alguns membros da turma. A distribuição de tarefas criativas de forma rotativa pode evitar a *interferência sonora* provocada pela carência de recursos educacionais<sup>84</sup> (Zaragoza, 2009).

## 1.2. 2º CEB

No 2º Ciclo do Ensino Básico a PES foi designada de Educação Musical e o principal desafio projetado passou não só por tentar melhorar problemas

<sup>84</sup> A falta de recursos educacionais relaciona-se com a falta de espaço ou supervisão, que muitas vezes é sentida em contexto de sala de aula.



as diferenças e interpretou tal como previsto. Demarca-se neste exercício o estímulo da *audição*, mais precisamente a escuta ativa desenvolvida ao longo da atividade. O professor deve estimular a *audição* do aluno partindo de um nível sensorial até obter uma escuta pormenorizada. Este processo desenvolve-se a par da expressão musical, uma vez que ao escutarmos a nossa própria interpretação, desenvolvemos continuamente a própria expressão (Zaragozà, 2009).

Após os alunos realizarem com sucesso as *dinâmicas* planificadas em grupo, na terceira e última fase, cada aluno criou/improvisou dois compassos de ritmo binário e os restantes alunos repetiram até dar a volta ao círculo. Durante a atividade *A Roda* revelaram-se indicadores referentes aos conteúdos desenvolvidos, no entanto, ao terminar a atividade realizou-se uma exposição clara dos nomes dos conteúdos paralelos às características sonoras desenvolvidas. Esta prática apresenta algumas similaridades com o pensamento de Romero (2004), no sentido em que o movimento e a percussão corporal proporcionam resultados de forma ativa que podem ser explicados numa fase final recorrendo à verbalização. Nesta linha conceptual destaca-se ainda Willems (1984). No seu ponto de vista “é muito importante que a criança vivencie os factos musicais antes de adquirir consciência deles.”<sup>86</sup> (Willems, 1984, p.22-23). Por outro lado, a atividade desenvolvida com base no movimento corporal, marcação de compasso e exploração de ritmos, apresenta similaridades com o estudo da *rítmica* concebida por Dalcroze (1973), sendo que existe uma progressão do simples para o complexo. Esta conceção inicia com a marcha uma vez que reúne os elementos primordiais do ritmo. Na etapa seguinte, surgem os exercícios de audição e preparação do ouvido, prevendo a escuta e a concentração na audição dos mesmos. Por último, a criança responde ao estímulo rítmico criado pelo professor. Gradualmente a criança exercita diferentes níveis de complexidade até alcançar a improvisação.

Na primeira aula foi ainda desenvolvida uma peça intitulada por *Iniciação à percussão corporal* (ver figura 29). A estratégia englobou quatro vozes distintas, sendo que a primeira representou o batimento nas palmas das mãos, a segunda o estalar dos dedos, a terceira batimentos no peito e a quarta, batimentos nas pernas. As vozes foram ensinadas individualmente através da imitação e observação direta, sendo repetidas as vezes necessárias até obter uma preparação adequada para proceder-se à divisão da turma, bem como à distribuição das vozes. Na interpretação final estruturamos a peça da seguinte

---

<sup>86</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “Importa mucho que el niño viva los hechos musicales antes de adquirir conciencia de ellos.” (Willems, 1984, p.22-23).

forma: o estagiário deu a entrada à voz referente aos batimentos nas pernas, na primeira repetição entraram os batimentos no peito, na segunda surgiu os estalar dos dedos, na terceira adicionou-se os batimentos nas palmas das mãos e por fim repetiu todo o grupo uma vez do início ao fim e terminou com a respetiva indicação. Toda esta estratégia e procedimento permitiu melhorar a *interpretação corporal*, estimular o movimento, a *rítmica* e a *independência psicomotora* (Zaragozà, 2009; Romero, 2004). Neste contexto, destaca-se ainda o vínculo entre o ritmo e o corpo aludido por Willems (1984):

Outro elemento básico do “dom” musical é o instinto rítmico. Desta forma, este instinto, que tem as suas raízes no corpo humano, existe em todas as crianças. É necessário estabelecer desde o princípio os laços naturais entre o ritmo musical e o dito instinto. Este último é bem mais de natureza plástica do que musical; é, ou deveria ser sempre de natureza corporal.<sup>87</sup> (Willems, 1984, p.22).

Do ponto de vista do documento que rege este ciclo de ensino, as duas experiências de ensino e aprendizagem apresentadas anteriormente desenvolveram inúmeras competências, dado que ao fruir o movimento organizado do corpo estimulou-se a *motricidade* fina e grossa, através da imitação das frases criadas pelo estagiário, desenvolveu-se a *memória auditiva*, *audição* e a *interpretação* e através da criação/improvisação de frases rítmicas despertou-se a área da *composição* dos alunos.

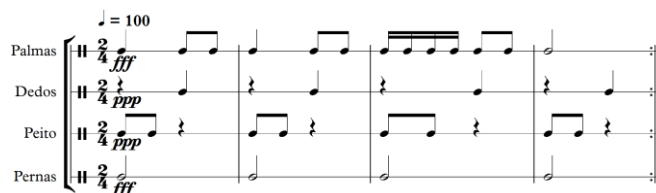


Figura 29: Peça de Iniciação à percussão corporal. Esta foi interpretada pelos alunos do 2º CEB na primeira aula, recorrendo à percussão corporal. Esta composição é da autoria do autor.

A prática do canto, à semelhança do 1º CEB também foi estimulada de forma contínua. Para desenvolver este recurso didático paralelamente aos conteúdos definidos nas planificações de aula (a *curto prazo*), foram utilizadas as seguintes canções como estratégias: *O pião*, *A Primavera* (ver figura 30), *Quando vou p'ro campo*, *As cinco notas*, *Trá-lá-lá-lá* e *Trim trim trim*.

<sup>87</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “Otro elemento básico del “don” musical es el instinto rítmico. Ahora bien, este instinto, que tiene sus raíces en el cuerpo humano, existe en todo niño. Es necesario, pues, desde el principio establecer los lazos naturales entre el ritmo musical y dicho instinto. Este último es de naturaleza más bien plástica que musical; es, o debería ser siempre de naturaleza corporal.” (Willems, 1984, p.22).

**A Primavera** (Kuchuck) Pop alemã

Cu-co, cu-co, oi-ço can-tar. A Pri-ma-ve-ra  
 'tá a che-gar! Va-mos to-dos sal-tar, dan-çar.

Cuco, cuco, oiço cantar.  
 Abrem as flores,  
 Chegam as aves  
 Primavera vem a chegar!

Kuchuck, Kuchuck, ruff's auf den Wald  
 Lasset uns singen, tanzen und springen  
 Frühling, Frühling  
 Wird es nun bald.

Cantem, cantem, vamos dançar.  
 Crescem as plantas,  
 Os dias crescem.  
 Primavera vem a chegar!  
 (R. Simões)

Figura 30: Canção A Primavera desenvolvida em contexto de 2º CEB. Esta obra é da autoria de Simões (1979).

Caracterizando o seu desenvolvimento, procedeu-se regularmente a um aquecimento das cordas vocais com a ajuda de um teclado no início das sessões letivas. Esta prática foi introduzida com o propósito de sensibilizar a importância de preparar a voz antes de começar uma interpretação musical. No 2º CEB os alunos já devem ter maturidade para perceber a existência de responsabilidades inerentes aos instrumentos musicais, sendo a voz um instrumento que pode sofrer lesões musculares caso não se proceda a um prévio aquecimento. Neste sentido, para melhorar a qualidade de *interpretação vocal*, os alunos devem realizar alguns exercícios técnicos, nomeadamente, aquecimento, relaxamento muscular, preparação da respiração, vocalização, concentração, preparação corporal, entre outros (Zaragoza, 2009). Na linha conceptual de Jaques Dalcroze, a interpretação vocal é agrupada em três fases. A primeira pressupõe a preparação para a atividade física e musical através do aquecimento. A segunda prevê o desenvolvimento de um *tema* de forma diversificada, permitindo esta característica manter a concentração dos alunos e dinamizar as sequências (este *tema* poderá ser apresentado individualmente ou em grupo recorrendo a recursos especiais e material disponível). Por último, a terceira fase pressupõe a “aplicação das noções trabalhadas através de exercícios que desenvolvem a criatividade: jogos, improvisações, composições espontâneas, pequenas coreografias ou situações pedagógicas que interiorizem os conhecimentos adquiridos, assim como a análise das obras”<sup>88</sup> (Bianco, 2010, p. 28).

O ensino da canção foi estruturado em três fases. Na primeira, o estagiário começou por cantá-la sozinho do início ao fim, para que os alunos tivessem a percepção total da mesma. Na segunda fase, dividiu-a em frases associadas à sua *forma musical*,

<sup>88</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “Aplicación de las nociones trabajadas a través de ejercicios que desarrollan la creatividad: juegos, improvisaciones, composiciones espontáneas, bosquejos coreográficos o situaciones pedagógicas que fijan los conocimientos adquiridos, así como el análisis de obra.” (Bianco, 2010, p. 28).

ensinando-a através da imitação e observação direta (pergunta-resposta), repetindo as vezes necessárias até o grupo estar preparado para a junção total das frases. Neste particular, Willems (1984) alude que, “o canto, na criança, é mais que uma simples imitação. Desperta nele qualidades musicais congénitas ou hereditárias: sentido de ritmo, da escala, dos acordes, de tonalidade, etc.”<sup>89</sup> (Willems, 1984, p.23). Com esta experiência de ensino e aprendizagem em sintonia com o documento que rege este ciclo de ensino, estimulou-se a *memória auditiva* dos alunos no sentido de conseguirem absorver os variados *parâmetros do som e elementos da música*, a *audição* através da *escuta musical ativa e participante* e a *interpretação* que visa a *execução da obra musical* em paralelo com a música de conjunto, ou seja, é um estágio evolutivo da *audição* que requer aos alunos a *escuta de si e do outro*.

A prática instrumental na componente didática foi uma experiência de ensino e aprendizagem enriquecedora. Ao nível do *Programa de Educação Musical do 2º CEB* exploraram-se competências relacionadas com a *memória auditiva*, *motricidade*, *audição*, *interpretação* e promoveu-se a interação das qualidades sonoras (*Timbre*, *Dinâmica*, *Altura*, *Ritmo* e *Forma*) que se relacionam com os conteúdos desenvolvidos nas planificações de aula (a *curto prazo*). A prática instrumental possibilitou ainda a diversificação de estratégias para o enriquecimento dos conteúdos. Este tipo de atividade foi realizada com alguma regularidade ao longo do 2º CEB<sup>90</sup>, uma vez que a turma tinha alguns problemas comportamentais e intergrupais. Neste sentido a rotatividade de estratégias possibilitou obter a turma constantemente ativa e envolvida nas atividades (Zaragozà, 2009). Neste particular, Herbart (1983) desenvolve o seu pensamento no sentido de promover não só conhecimento empírico ao longo das sessões letivas, mas também, procedimentos psicológicos e filosóficos para a resolução de diversas dificuldades (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006; Durães, 2011). Ainda nesta linha conceptual demarca-se Willems (1984), abordando que “o professor pode trabalhar segundo princípios psicológicos que colocam o instrumento ao serviço da música”<sup>91</sup> (Willems, 1984, p.152).

---

<sup>89</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “El canto, en el niño, es más que una simple imitación. Despierta en él cualidades musicales congénitas o hereditarias: sentido del ritmo, de la escala, de los acordes, hasta de la tonalidad, etcétera.” (Willems, 1984, p.23).

<sup>90</sup> Em geral, iniciamos regularmente com a interpretação vocal de uma canção e posteriormente interpretávamos o arranjo da mesma estratégia em instrumentos musicais.

<sup>91</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “... el profesor puede trabajar según principios psicológicos que ponen al instrumento al servicio de la música.” (Willems, 1984, p.152).

Em todas as interpretações instrumentais iniciamos com uma breve preparação dos instrumentos. Na primeira fase procedeu-se à distribuição dos mesmos, colocando-os na parte da frente das secretárias, proeminando a regra que os alunos apenas o podiam aproximar para si quando desse a indicação. Esta prática pretende valorizar ao longo dos momentos letivos momentos de silêncio, indispensáveis para o desenvolvimento das atividades. O *valor do silêncio* estimula a escuta da criança no sentido de se tornar *sensível e profunda* (Schafer, 1966; Chapuis, 2001). Na segunda fase fizemos um breve aquecimento, tocando a extensão de notas existentes na canção, com o intuito de por um lado preparar o aluno fisicamente para a interpretação<sup>92</sup> e por outro detetar dificuldades ao nível técnico, podendo assim corrigi-las antes de iniciar o ensaio. Na última fase desenvolvemos a interpretação do arranjo da canção. Neste sentido começamos por repetir as frases relativas à *forma musical* através da leitura da partitura as vezes necessárias até que se sentissem preparados para interpretar a peça musical de uma só vez.

Relacionado com os instrumentos musicais foi desenvolvida uma experiência de ensino e aprendizagem que remonta para os conteúdos: *instrumentos convencionais e não convencionais*. Em conjunto procedemos a um trabalho de reconhecimento, identificação e execução com alguns instrumentos presentes em sala de aula e outros reproduzidos digitalmente. Neste particular, saliento o facto de recorrer às novas tecnologias, mais precisamente ao *ensino assistido por computador*. O uso destas ferramentas em contexto de sala de aula despertam o envolvimento dos alunos de uma forma ativa, cria oportunidades de aprendizagem a alunos com diferentes *backgrounds* e ainda diversifica a forma como são apresentados os instrumentos musicais (Correia, 1995; Milhano, 2010). Associados aos instrumentos convencionais desenvolvemos uma componente cultural, ou seja, exploramos alguns instrumentos de orquestra clássica, de bandas filarmónicas e outras bandas mais conhecidas pelos alunos do 2º CEB, por exemplo as bandas Rock<sup>93</sup>.

Com o propósito de estimular a educação auditiva, foi desenvolvido na oitava aula uma aprendizagem que englobou o conteúdo *som e silêncio organizado por pulsação*. Após ensaiar a habitual estratégia<sup>94</sup> devidamente apresentada no quadro, procedemos à decomposição da mesma para explorarmos o conteúdo previsto. O estagiário começou

---

<sup>92</sup>Este objetivo apresenta similaridades com o desenvolvido no aquecimento vocal, no presente contexto pedagógico.

<sup>93</sup>Segundo a observação realizada, as bandas Rock são muito admiradas pelos alunos da instituição onde foi desenvolvida a PES.

<sup>94</sup> Neste particular foi desenvolvida a canção *Trá-lá-lá-lá*, recorrendo à imitação e observação direta.

por explicar que a interpretação do silêncio é tão (ou mais) importante que a música que cantamos, logo é essencial respeitar alguns códigos musicais como as *pausas*. Para perceber melhor esta relação foi proposto cantarmos a canção apresentada no quadro, mas com alguns compassos alterados (contendo estes as pausas já referidas). Foi pedido aos alunos que cantassem a canção segundo as alterações, sendo que nos momentos de silêncio deveriam cantar apenas interiormente<sup>95</sup>. Esta atividade apresenta alguns pontos de contacto com o conceito de *audiação* desenvolvida por Gordon (2000). Este autor compara a *audiação* na música com o pensamento na fala, afirmando que “o som só se converte em música através da *audiação*, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado.” (Sousa, 2003, p. 116).

A *notação musical* foi também uma experiência de ensino e aprendizagem desenvolvida com o propósito de aplicar através da escrita os códigos musicais vivenciados inicialmente de forma ativa. Segundo Willems (s.d.), o nome das notas deve ser entendido como a representação escrita de algo que sucede mentalmente. Esta prática deverá ser explorada posteriormente à educação auditiva. Edwin Gordon concorda com esta temática, na medida em que as crianças apenas deverão ler e escrever em “notação, padrões e fonemas musicais mais amplos” (Sousa, 2003, p. 117) após terem adquirido experiência através da *audiação* e execução musical, por conseguinte a *audiação* adquire-se naturalmente “sendo uma questão de aptidão musical que se poderá ajudar a desenvolver mas não a formar.” (p. 117). A *atividade de notação musical* foi proposta na segunda aula. Antes de começar o momento letivo, o estagiário escreveu a canção no quadro como fazia habitualmente, no entanto, houve alguns compassos que ficaram em branco (vazios) com o propósito de serem realizados em conjunto com os alunos. Após ensinar a canção *O pião* através da prática vocal (recorrendo à imitação e observação direta), procedemos à identificação rítmico-melódica da mesma e completamos os compassos que faltavam. Por último, todos os alunos copiaram para o caderno a canção e o estagiário forneceu *feedbacks* sobre a caligrafia e possíveis erros de escrita musical no decorrer da atividade. O *feedback* é usado nos alunos para gerar interesse, motivação, gratificação coletiva e um adequado nível de extroversão, apropriado para a realização de uma boa aprendizagem musical (Zaragozà, 2009; Milhano, 2010).

Com o intuito de melhorar comportamentos inadequados da turma e a relação do grupo, desenvolveram-se frequentemente atividades em conjunto, de forma ativa e

---

<sup>95</sup> Entende-se por cantar interiormente, o aluno imagina mentalmente a canção no momento das pausas sem a interpretar vocalmente.

através de estratégias diversificadas. A reflexão intergrupar foi uma estratégia implementada para os alunos identificarem atitudes negativas por parte de outro aluno. Através desta prática promoveu-se o espírito reflexivo sobre como se deve ou não proceder eticamente em contexto de sala de aula, sendo os próprios colegas a criticarem a atitude menos positiva do aluno em questão (evitando que aluno mal comportado *faça troça* da repreensão do estagiário). Esta estratégia direciona-se na linha de pensamento desenvolvida por Schafer (1969). Este desenvolve a prática de docência “no caminho indutivo-dedutivo, estimulador, informal, aberto, que gera espaços e situações de reflexão e posteriormente aprendizagem”<sup>96</sup> (Espinosa, 2010, p. 102). Ainda nesta linha conceptual, destacam-se dois filósofos. Rousseau (2015) acredita que o homem deve interagir livremente no meio social e refletir sobre a sua existência e formação humana. Johann Pestalozzi (2006) desenvolve o seu pensamento no sentido em que a criança deve percorrer um caminho de descoberta sem interferência da instrução educativa (Pontarolo, Collares & Nascimento, 2006; Paiva, 2007).

Por último, foi utilizado o reforço positivo e negativo ao longo da PES. Exemplificando uma das experiências de ensino e aprendizagem desenvolvidas, na fase de *Observação* e *Cooperação* registou-se em nota de campo que a turma gostava de ouvir música. Desta forma, ao iniciar a fase de responsabilização foi proposto aos alunos que se houvesse um bom comportamento no decorrer da aula, seria colocada uma música selecionada por mim ou pela turma no final da aula<sup>97</sup>. Com esta prática observaram-se melhores resultados comportamentais ao longo dos momentos letivos e desenvolveram-se competências auditivas, na medida em que tentamos em conjunto identificar conteúdos nas audições relacionadas com o conhecimento assimilado na aula. Para a escuta ser bem-sucedida, é necessário que aluno possua um autoconhecimento prévio das características sonoras (Zaragoza, 2009). A audição é a razão pela existência da música, estando intrínseca a todas as atividades musicais. A esta sustenta diversas finalidades que melhoram o desenvolvimento da criança. Neste sentido o professor deverá estimular a turma nesta prática tendo em conta “o grau de desenvolvimento musical e psicológico dos alunos, as preferências deles, o meio cultural e musical em que estão inseridos”

---

<sup>96</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “transita el camino inductivo-deductivo, estimulador, informal, abierto, que genera espacios y situaciones para la reflexión y el posterior aprendizaje.” (Espinosa, 2010, p. 102).

<sup>97</sup> As músicas utilizadas como reforço positivo no decorrer da PES foram: Cadeirada - *Stomp Barbatuques*; *What Does The Fox Say - The Fox*; *Gangnam Style - PSY*; *Beethoven's 5 Secrets - The Piano Guys*; As quatro estações, Primavera – *Vivaldi*.

(Wuytack & Palheiros, 1995, p. 12). Jaques-Dalcroze concorda com esta temática e afirma que “escutar educa a função auditiva, as faculdades analíticas, o instinto tonal e o senso harmónico” (Sousa, 2003, p. 97). Da mesma forma, Willems (s.d.) no seu estudo da audição invoca a educação da sensibilidade *afetivo-auditiva*, sendo que as crianças ao ouvirem música desenvolvem as sensações emocionais e sentimentais.

### 1.3. 3º Ciclo

A PES desenvolvida neste contexto educativo foi designada de *Projeto Clube de Música - 2014/2015* e a função desempenhada centrou-se em desenvolver um conjunto de *Workshops de Bateria*. Os principais desafios passaram essencialmente por proporcionar aos alunos do 3º CEB o contacto com uma nova realidade, desenvolvendo/aperfeiçoando a prática instrumental num instrumento que dificilmente se encontra ao alcance 3º CEB e incentivando a formação no percurso académico, contribuindo para a evolução do património artístico-musical.

Alicerçado a este projeto surgiu a iniciativa de explorar em simultâneo os eixos da Educação Musical (*audição, interpretação, composição/improvisação*) e a competência específicas relacionada com as *Culturas musicais nos contextos* previsto no documento *Orientações Curriculares para Música no 3º CEB*.

Neste sentido, uma das primeiras atividades implementadas teve o recurso das novas tecnologias, mais precisamente um computador equipado com um sistema de som. Este permitiu desenvolver uma breve perspetiva histórica sobre a evolução da bateria e os acessórios envolventes<sup>98</sup>, com o intuito de progredir o conhecimento, a compreensão musical e promovendo a construção dos alunos ao nível social/cultural. Verificamos novamente a importância de recorrer às novas tecnologias, mais precisamente ao *ensino assistido por computador* pelo facto de proporcionar um envolvimento ativo por parte dos alunos e proporcionar uma adequada aprendizagem a um grupo com diferentes níveis de ensino (Correia, 1995; Milhano, 2010). Ainda na presente atividade foi estimulada a *Percepção sonora e musical*, ou seja, desenvolveu-se a *audição* de diferentes estilos e géneros musicais, tais como *Rock, Funk, Jazz, Blues, e Bossa Nova*. Identificamos algumas semelhanças e diferenças técnicas, estéticas e expressivas, provenientes de diferentes épocas, lugares e culturas. Mais precisamente ouvimos em conjunto,

---

<sup>98</sup> C.f. Apêndice 20: Apresentação da perspetiva histórica sobre a evolução da bateria e dos acessórios envolventes.

analisamos com uma atenção acrescida os trechos musicais, descrevemos oralmente as diferenças existentes, compreendemos a essência dos diferentes estilos musicais e avaliamos ao nível pessoal qual seria o género com mais dificuldades de interpretação e qual o estilo que mais se adequa ao gosto de cada participante. É importante referir que o professor deve apresentar a música no seu todo através de uma audição ativa, visto que a essência da música e a sensibilidade dos alunos assim o exigem. Para obter uma audição ativa é necessário trabalhar com o intuito de compreender a linguagem musical. Por sua vez, surge a necessidade de evoluir do *ouvir* para o *escutar*, sendo esta a verdadeira audição musical. A “sensação auditiva (recepção e codificação de um estímulo auditivo) leva à perceção (descodificação e categorização da informação); a perceção leva à experiência, a experiência torna-se uma vivência.” (Wuytack & Palheiros, 1995, p. 17). Dalcroze (1973) vai de encontro a esta temática salientando princípios simultâneos para a concretização da escuta. Esta pressupõe uma *atenção consciente* que regista todas as sensações obtidas na *audição*; a *inteligência* que analisa e compreende o que é sentido; por fim, a *sensibilidade* que sente a música escutada, deixando-se seguir pelo movimento musical.

No intuito de tornar o *workshop* dinâmico e gradativo, desenvolveram-se em todas as sessões uma experiência de ensino e aprendizagem relacionada com a motricidade, servindo como preparação da coordenação motora para o desenrolar da prática instrumental. Nesta atividade o principal objetivo passou por os participantes repetirem através da imitação e da observação direta pequenos ritmos (ver figura 31) percutidos com o corpo. A abordagem didática utilizada denomina-se de percussão corporal e promove o desenvolvimento da expressão musical, do movimento e da rítmica (Zaragozà, 2009). Romero (2004) vai de encontro a esta temática e acrescenta que a prática utilizada estimula ainda a *independência psicomotora*.



Figura 31: Exemplo de alguns ritmos desenvolvidos na atividade de percussão corporal (1º workshop). Estes fragmentos foram retirados da obra: *Rock School*. (2006), mais precisamente do tema *Daze Late*.

Particularizando o desenvolvimento da atividade de percussão corporal, o batimento do pé direito simboliza a batida do bombo no instrumento, o batimento com as palmas das mãos representa a batida na caixa (tarola) e a reprodução vocal com a sílaba

*tê* retrata o batimento nos pratos de choque. O ensaio começou com o membro inferior (batida do pé), posteriormente foi introduzido membro superior (batida com as palmas das mãos) e por último foi inserida a reprodução vocal com a sílaba indicada anteriormente. Ensaíamos desta forma alguns ritmos que estavam previstos no tema que seria interpretado posteriormente na bateria (ver figura 32), sendo que o estagiário iniciava sempre individualmente os ritmos e os alunos entravam à sua indicação.



Figura 32: Tema *Danze Late* interpretado na bateria (1º workshop). Esta obra foi obtida em *Rock School* (2006).

A percussão corporal estimulou diversas competências presentes no documento que rege este ciclo de ensino, nomeadamente a memória auditiva dos ritmos percutidos; o exercício de multitarefa exigido pelas características técnicas do instrumento desenvolvido no presente *workshop*; a *Interpretação e comunicação*, no sentido de fortalecer o *controle técnico-artístico* através da interpretação em grupo, sendo que a *comunicação* pressupõe a *audição* dos restantes participantes com o intuito de concretizar a música de conjunto.

Por último, a experiência de ensino e aprendizagem que interage com todos os eixos da Educação Musical é a prática do instrumento que foi desenvolvida neste projeto. Exemplificando o primeiro *Workshop de Bateria*, começamos por montar o instrumento acústico em grupo com o intuito de os participantes perceberem a sua organologia bem como aspetos importantes da sua afinação e da organização dos diversos componentes físicos. Seguidamente procedemos a uma exploração/experimentação dos sons emitidos pela bateria em questão, comparando-os com os sons da bateria eletrónica que foi transportada para a sala de aula com o intuito de os alunos sentirem diferenças técnicas, relacionadas com a sensibilidade e a intensidade empregada em cada instrumento. Outra razão pela qual houve necessidade de apresentar o segundo instrumento, foi pela possibilidade de realizar a interpretação dos temas juntamente com cada participante, auxiliando em carências técnicas detetadas ao longo das interpretações.

No que confere à interpretação do instrumento planeado, cada aluno ensaiou com o estagiário a peça planificada para o *workshop* as vezes necessárias até sentir segurança para acompanhar um *backing track* do tema previsto. A introdução do áudio ajudou a diversificar a prática instrumental na medida em que tocamos em conjunto juntamente com os restantes instrumentos melódicos e harmónicos. Neste particular, Wuytack & Palheiros (1995) referem que “interpretar em simultâneo com a gravação da orquestra proporciona aos alunos uma grande satisfação e constitui uma experiência significativa. É possível tocar, enquanto se ouve e ouvir, enquanto se toca.” (p. 37). Após todos os participantes ensaiarem a peça, tiveram a oportunidade de repetir a interpretação, escolhendo a bateria que mais gostaram de percutir. A *criação/improvisação* foi explorada no sentido de criar fins de frases rítmicas (*breaks*), neste seguimento apenas foi utilizado o prato mais conhecido para este fim (*crash*), uma vez que esta prática exige alguma astúcia por parte do instrumentista e esta competência deve ser evoluída a longo prazo. Segundo Zaragozà, (2009), a composição desenvolvida em contexto de sala de aula é “a dimensão de criatividade mais completa” (p. 331), não esquecendo que deverá sempre haver uma evolução gradativa no que caracteriza as competências *preceptivas*, *interpretativas* e *criativas*. Ainda sobre a perspetiva da interpretação instrumental, é importante salientar a linha de pensamento de Heras (2000):

a presença do instrumento em sala de aula marca a diferença entre falar de música e fazer música. Nesta perspetiva articula-se em redor dos alunos uma complexa rede de vivências sensoriais, psicológicas e sociais que constroem o que poderíamos chamar de experiência musical.<sup>99</sup> (Heras, 2000, p. 18).

Ao longo dos *workshops* foram utilizadas as peças: *Daze Late*, *Been There* e *We Will Rock You*. Esta última foi ensaiada a pedido de um aluno, sendo que procedeu-se à elaboração de um arranjo<sup>100</sup> para bateria recorrendo a um programa de edição musical. Nos dias de hoje podemos recorrer a um vasto reportório instrumental graças às novas tecnologias. Existem imensas canções gratuitas em formato *MIDI* que podem ser facilmente descarregadas em plataformas *online*, editadas com um programa de edição musical, transformadas e apresentadas em partitura, perante os interesses do docente e o gosto da turma (Zaragozà, 2009).

---

<sup>99</sup> Tradução livre do autor. Texto original: “la presencia del instrumento en el aula marca la diferencia entre el hablar de música y el hacer música. A su alrededor se articula toda una compleja red de vivencias sensoriales, psicológicas y sociales que constituyen lo que podríamos llamar experiencia musical”.

<sup>100</sup> C.f Apêndice 21: Arranjo da peça *Will Rock You*.

## 2. Projetos transversais à Prática Pedagógica

Neste subcapítulo são apresentadas várias atividades extracurriculares intituladas de *Projetos transversais à Prática Pedagógica*. Estas atividades foram dinamizadas no decorrer do 1º, 2º, e 3º CEB paralelamente à PES e os seus intervenientes foram as turmas na qual foi exercida a prática de docência, à exceção dos *Clubes de Música no 1º e 2º CEB* e do *Sarau Cultural do Agrupamento de Escolas Miguel Torga* realizado no 3º CEB, que teve como participantes, membros dos variados níveis de ensino.

### 2.1. 1º CEB

As atividades desenvolvidas no presente contexto tiveram os seguintes *eixos estratégicos* segundo o Plano Anual de Atividades:

- Melhorar a performance do Agrupamento ao nível das aprendizagens e das qualificações, diminuindo o abandono escolar;
- Promover e incrementar o desenvolvimento pessoal e a educação para a cidadania;
- Otimizar os mecanismos de funcionamento do Agrupamento, através de uma melhor comunicação e cooperação interna e externa;
- Melhorar o ambiente e o espaço escolar;
- Interação com o meio económico, social e cultural envolvente.

O *S. Martinho* foi a primeira atividade desenvolvida desde o começo da PES na instituição acolhedora. Esta realizou-se no dia 12/11/2014 e teve como objetivos segundo o Plano Anual de Atividades: preservar as tradições culturais; suscitar a pesquisa sobre esta festividade e proporcionar o convívio entre alunos de níveis de ensino diferente. As peças interpretadas foram: *O nosso castanheiro* (ver figura 33), *A fogueira*, *O ouriço já secou*, *No meu bolço guardei* e *A chibinha*. No que particulariza a intervenção como estagiário, houve a necessidade de ajudar um grupo de alunos do 1º CEB na interpretação da voz do cavaquinho, sendo ensinadas as posições e a devida voz harmónica das várias obras previstas recorrendo à imitação e à observação direta.

**O nosso castanheiro**

Pandeireta \*\*\* / bombo \* \*\* / ferrinhos . \* \*\*\* / Pandeireta \*\* \* \* \* \*

**Metal Baixo.** (do) (re-) (sol) (do)  
**Flauta-** Sol lasi/ do dodo sol lasol /la lala la redo/ si sisi sol lasi /do do do

**Xilof e met.** Sollasol/misollasol/1misollasol/2fa fa fasollasol/3fasollasol/ 4fasollasol/ mi mi mi

**Violino** – (corda re) sol fa mi re /fa mi re /sol fa mi re /sol sol  
(corda mi) Mi re do si/ re do si /si la sol fa /mire do /  
Sol / do si la sol / fa fa sol fa sol / mi

**Do** re- sol do re- sol do  
O nosso castanheiro muito fruto vai dar/ é para o nosso magusto, queremos festejar  
Chegou o s. Mart. Com castanhas p'ra gente, não é preciso vinho para se andar contente.

Figura 33: Arranjo instrumental *O nosso castanheiro* (1º CEB). Esta obra foi interpretada na festividade S. Martinho, sendo que o estagiário ficou responsável por ensinar as cifras harmónicas que se encontram por cima da letra. Cada cifra corresponde a um acorde. Este arranjo foi composto pelo Supervisor Cooperante sendo desenvolvido segundo o seu método de ensino.

A *Festa de Natal* foi realizada no dia 16/12/2014 e teve como objetivos segundo o Plano Anual de Atividades: manter a tradição da quadra natalícia; promover o convívio entre todos os elementos da comunidade educativa proeminando o espírito natalício; incentivar e desenvolver o sentimento de paz, fraternidade e amor; contribuir para a formação pessoal, social e cultural dos alunos e preservar os valores da família. Esta atividade foi uma das mais trabalhosas ao nível dos ensaios uma vez que para além de ser de interpretação instrumental e vocal, também reunia a vertente teatral. Este projeto apresenta similaridades com um dos recursos didáticos desenvolvidos por Zaragozá (2009) no Capítulo II deste documento, na medida em que promove a dança coreográfica como forma de desenvolver aprendizagens significativas e melhorar barreiras de introversão detetadas em alunos. O autor acrescenta que esta prática torna-se ainda mais gratificante para o grupo, quando é desenvolvida a par de outros departamentos institucionais.

No que caracteriza o desenvolvimento da atividade *Festa de Natal*, o estagiário e o Orientador Cooperante ficaram responsáveis por ensinar a interpretação musical e a professora titular ensinou a vertente teatral. Neste particular ensaiaram-se as canções através da prática do canto e os trechos melódicos na flauta (inerentes às canções) à turma do 1º CEB recorrendo à imitação e observação direta, sendo que o Orientador Cooperante acompanhou na guitarra clássica os ensaios preparando a componente harmónica. Quando sentimos segurança por parte dos alunos nas interpretações das obras, procedemos à junção da secção teatral. Neste propósito o estagiário ajudou ainda na sincronização da música com o teatro e acompanhou a harmonia no cavaquinho. Este *musical* foi intitulado de *As Rainhas Magas* e as canções utilizadas foram o *Natal de Évora*, *Vamos todos Vamos todos* (ver figura 34), *O Rap dos Reis Magos* e *Já nasceu Jesus*.

**Vamos todos Vamos todos**

Flauta - Si sisi sisi sisi\_\_\_\_/si sisi si sila\_\_\_\_/ la la.....lasol //

Sol do re sol mi- la- re sol  
 Só à reis, não à rainhas, nas histórias de Natal temos de mudar a história pois isto não é normal  
 Como as rainhas são mães inda sabem mais de amores  
 Enquanto os reis estão em guerra, as mulheres procuram flores.

Sol mi- do re la- do re sol  
 Vamos todos vamos todos vamos todos a Belém. Procurar o Deus menino que a nossa senhora tem.

Figura 34: Arranjo instrumental *Vamos todos Vamos todos* (1º CEB). Este arranjo foi elaborado pelo Supervisor Cooperante sendo desenvolvido segundo o seu método de ensino.

Os *Reis/Janeiras* foi concretizada no dia 14/01/2015 teve como objetivos segundo o Plano Anual de Atividades: promover o convívio entre toda a comunidade educativa; promover a interação com as instituições próximas; incentivar os alunos para a prática de pesquisa, escrita e leitura; estimular situações de socialização e preservar as tradições. As canções realizadas foram: *Nos vimos cantar os reis*, *O porquinho* (ver figura 11), *Reis na Augusto Moreno*. No que refere intervenção do estagiário, ensinou-se as canções à turma do 1º CEB através da imitação e observação direta, sendo que o Orientador Cooperante interpretou em simultâneo a harmonia na guitarra clássica. Quando a turma apresentou segurança nas interpretações vocais, o estagiário acompanhou no cavaquinho a linha harmónica juntamente com o outro docente. É de salientar que no dia da atividade percorremos várias instituições públicas tais como Câmara Municipal de Bragança, Polícia de Segurança Pública, Corpo de Bombeiros, Agrupamento de Escolas Abade Baçal e *Shopping* para cantar as *Janeiras* em conjunto com outras turmas do 1º CEB.

Por último, o *Clube de Música* foi uma atividade que já estava em funcionamento antes de começar a PES na instituição. Este decorria todas as quartas e quintas-feiras das 14:00 às 15:30h. Esta atividade era facultativa e aberta aos três ciclos de ensino<sup>101</sup>, podendo os alunos aprender e melhorar a sua prática instrumental. Neste particular, aproveitávamos para ensaiar peças com vários instrumentos, que seriam interpretadas nas atividades descritas anteriormente (S. Martinho, *Reis/Janeiras*), ou seja, o clube organizava um grupo de alunos que interpretavam instrumentalmente as atividades que os alunos do 1º CEB apenas cantavam. Desta forma o estagiário e o Orientador Cooperante ensinaram os vários arranjos através da imitação e leitura de partitura, sendo que estas partituras apresentavam uma configuração diferente. Apenas se podem ler após memorizar o seu conteúdo tal como temos vindo a observar no decorrer das figuras apresentadas neste subcapítulo. Na *Festa de natal*, o clube também interpretou um *musical* intitulado de *Dia de Natal na Floresta* com a execução vocal e a vertente teatral.

<sup>101</sup> Neste Clube de Música apenas participaram alunos do 2º CEB.

Os ensaios fluíram com a mesma configuração exercida no 1º CEB, sendo que começamos por ensaiar as canções e posteriormente inserimos o teatro. Nesta atividade foram interpretadas as seguintes canções: *Não me toca*, *Quando tu me olhas* (ver figura 35) e *Bailando*. O estagiário e o Orientador Cooperante acompanharam a atividade no cavaquinho e na guitarra acústica.

mi- do sol re mi-  
Quando tu me olhas eu fico assim: muito coradinha tudo olha p'ra mim  
do sol re mi-  
ate os amigos reparam porque é que me acontece a mim  
mi- do sol re mi-  
Quando tu não estás eu procuro por ti, fico com saudades porque não te vi.  
do sol re do  
Estou apaixonada, tão parva, parece que a escola se ri.  
do sol re la- do sol re  
Mas tu não ligas p'ra ti eu não existo aqui. Olhas p'ras outras, bem sei  
Sol mi- la-/do re  
Acabou / pois já é demais já não estou p'ra aturar isto / já não quero sofrer mais.  
sol mi- la-/do re  
Acabou. / tenho de estudar / porque até as minhas notas já não estão a aguentar  
mi- do sol re  
Digo adeus Agora. Adeus ao meu primeiro amor.

Figura 35: Arranjo instrumental *Quando tu me olhas* (1º CEB). Este arranjo foi elaborado pelo Supervisor Cooperante recorrendo à música *All of Me* de John Legend. O tema apresentado foi desenvolvido na Festa de Natal pelo grupo do Clube de Música.

Posteriormente, foram ensaiados novos arranjos instrumentais para desenvolver em diferentes atividade, tais como *Receção da Inspeção* concretizada no dia 21/01/2015, *Carnaval* realizada dia 12/02/2015 e *Missa Pascal* executada dia 10/04/2015, à qual ensaiamos as devidas partes instrumentais<sup>102</sup>. Nestas últimas o estagiário não pode comparecer no dia da atuação, sendo que na última atividade já se encontrava no estágio de 3º CEB na EB2,3/S Miguel Torga.

## 2.2. 2º CEB

No presente contexto, as atividades desenvolvidas tiveram os seguintes *eixos estratégicos* segundo o Plano Anual de Atividades:

- Melhorar a performance do agrupamento ao nível das aprendizagens das qualificações, diminuindo o abandono escolar;
- Promover e incrementar o desenvolvimento pessoal e a educação para a cidadania;
- Interação com o meio económico, social e cultural envolvente.

<sup>102</sup> Na atividade *Receção da Inspeção* foram ensaiadas as obras: *A glória do mundo*, *O José faltou às aulas* e *Nas asas do saber*. No *Carnaval* foram ensinadas as canções: *O Carnaval*, *Olha o carnaval a espreitar*, *Viva o carnaval* e *Três dias de carnaval*. Por fim na *Missa Pascal* foram trabalhados os temas: *Festa*, *Se não tiver em mim a caridade*, *Eu vim para escutar*, *Pequeno girassol*, *Santo*, *Cordeiro de Deus*, *Sou de cristo*, *Comei do pão*, *Via de amor* e *Caminharei*.

A *Comunhão Pascal* foi uma das atividades desenvolvidas no presente contexto educativo. Esta foi realizada em dois dias distintos, sendo que a primeira realizara-se no dia 01/04/2014 no Centro Prisional de Bragança. Devido ao local da atuação apenas intervirão os estagiários e o Supervisor Cooperante. A segunda execução desenvolvera-se no dia 07/05/2014 no Centro Social Paroquial Santo Condestável e esta já contou com a participação de várias turmas do 2º CEB.

Segundo o Plano Anual de Atividades, a atividade mencionada teve como objetivos: desenvolver as capacidades de adaptação dos alunos à sua inserção no grupo e valorizar a capacidade criativa dos alunos. As peças interpretadas foram: *Deus está aqui* (ver figura 36), *Senhor tem piedade de nós*, *Felizes os que amam o senhor*, *Aleluia*, *Dar mais*, *Santo*, *Cordeiro de Deus*, *Via de amor*, *Descalcei as sandálias* e *Cantarei*.

#### 1 – Entrada: "Deus está aqui"

Deus está aqui,	Tu O podes ouvir movendo-se entre os ramos	Tu O podes notar ao teu lado neste instante
Tão certo como o ar que respiro	Tu O podes ouvir cantando connosco aqui	Não sejas também daqueles que não o querem ver
Tão certo como a manhã que se levanta	Tu O podes levar quando por estas portas saís	Podes-lhe contar esse problema que tens
Tão certo como este canto que podes ouvir	Tu O podes guardar para sempre no teu coração	Jesus está aqui, se quiseres podes segui-Lo.

Figura 36: Canção *Deus está aqui*. Interpretação realizada na *Comunhão Pascal*.

No que caracteriza a intervenção do estagiário na atividade *Comunhão Pascal*, ensinou as canções através da prática vocal recorrendo à imitação e observação direta. O Orientador Cooperante ajudou harmonicamente ao interpretar as canções juntamente com os alunos na guitarra clássica.

O *Clube de Música* desenvolveu-se com os mesmos princípios que o clube apresentado no 1º CEB. Esta atividade já se encontrava a decorrer quando se deu o início da PES na E.B. 1,2,3 Augusto Moreno, sendo que o horário de funcionamento era exercido todas as quartas-feiras das 14:00 às 15:30h. Neste clube participava uma aluna de 3º CEB e os restantes membros eram de 2º CEB. No que particulariza o trabalho desenvolvido, procedemos ao ensaio instrumental das canções que foram interpretadas na *Comunhão Pascal* (ver figura 37) sendo que ensinamos os vários instrumentos através da imitação e da leitura de partitura tal como foi exercido no clube referido no 1º CEB. Quando todos os alunos alcançaram autonomia suficiente para interpretar as canções sozinhos, o estagiário integrou-se no grupo de alunos, acompanhando a música de conjunto, mais precisamente interpretando a linha melódica do xilofone contralto.

FLAUTAS

Do do si si / dosilasol mi sol / do do si la /sol sol /  
/fa fa solfamire /mi la / fa sol la si do do .

Re re y dodore do do re re y dosila sol sol  
Si si y solsolfa sol sol si si y solsolfami mi

METALOFONE

(do sol la-mi-/fa sol do do /re- sol mi la-/fa sol do do(Bis)  
 sol sol do do/sol sol do do(bis)

Xilofones

Sol mifa/ sol sol /solsol mifa/sol sol / fa mi re re/mimi mifa mi  
Fa remi/ fa fa / mi re / do do / re remi/ fa sol / mi mi .

Si si solsolfa sol sol si si solsolfami mi

Figura 37: Arranjo instrumental da canção *Deus está aqui* (2º CEB). Este foi composto pelo Supervisor Cooperante, sendo desenvolvido segundo o seu método de ensino.

### 2.3. 3º CEB

Neste ciclo de ensino, a atividade desenvolvida tem como função, segundo o *Projeto Educativo 2013-2017*, estimular o desenvolvimento pessoal, cultural e de aprendizagem dos alunos.

O *Sarau Cultural do Agrupamento de Escolas Miguel Torga* foi uma das atividades mais importantes do Agrupamento, uma vez que teve a participação de todos os níveis de ensino. Ao iniciar a PES neste contexto educacional, os ensaios já decorriam, sendo que apenas surgiu a oportunidade de participar no ensino das canções *Allegria* (ver figura 38) e *Flauta Mágica* que foram desenvolvidos através da prática vocal e instrumental<sup>103</sup>. Estes temas foram ensinados sob a forma de imitação e observação direta, sendo posteriormente interpretados em conjunto com um *backing track*, que continha a linha harmonia das canções. O *Sarau Cultural* realizou-se no dia 15/05/15 às 21:30h no Teatro Municipal de Bragança. Nos dois ensaios gerais e no momento da atuação o estagiário esteve presente na *reggie* onde contribuiu juntamente com o técnico do teatro no ajuste das luzes sincronizadas com a vertente teatral e musical. Por último, foram interpretadas no seu todo os seguintes temas: *O mundo de fantasia*, *Os Bonecos*, *Cinderela*, *Madagáscar*, *Allegria*, *Coro de Santa Maria*, *Vicentinhos*, *Flauta Mágica*, *Euphoria*, *Anões*, *The Wonderful Kingdom* e *Sair da caixa*.

<sup>103</sup> A prática instrumental baseou-se no ensino das canções no instrumento didático reconhecido como flauta.

**ALLEGRIA – Cirque Du Soleil**

Allegria	Allegria	Allegria
Come un lampo di vita	I see a spark of life shining	Come un lampo di vita
Allegria	Allegria	Allegria
Come un pazzo gridar	I hear a young minstrel sing	Come un pazzo gridar
Allegria	Allegria	Allegria
Del delittuoso grido	Beautiful roaring scream	Del delittuoso grido
Bella ruggente pena, seren	Of joy and sorrow, so extreme	
Come la rabbia di amar	There is a love in me raging	
Allegria	Allegria	
Come un assalto di gioia	A joyous, magical feeling	
<b>ré fá sol lá fá dó sol</b>	<b>ré fá sol lá fá dó sol</b>	
<b>lá sib lá fá</b>	<b>lá sib lá fá</b>	
<b>ré fá sol lá fá dó sol fá mi ré</b>	<b>ré fá sol lá fá dó sol fá mi ré</b>	

*Figura 38: Acompanhamento instrumental do tema Allegria (3º CEB). Este acompanhamento foi elaborado pelas professoras Supervisoras Cooperantes, sendo projetada segundo os seus métodos de ensino.*

## Capítulo V – Análise e Discussão de Resultados

### 1. Análise e discussão de resultados

Os resultados obtidos neste capítulo advêm de todo o trabalho e experiências desenvolvidas em contexto de sala de aula. Neste sentido, a utilização de vários instrumentos de recolha de dados foram uma prática sistemática que permitiu perceber a realidade e criar a possibilidade de mudança. A análise e discussão de resultados pretende de certa forma proporcionar a continuidade do Capítulo III e IV, no sentido de apresentar informações que auxiliaram as decisões implementadas na fase de reflexão, avaliação e simultaneamente possam ser indicadores para práticas futuras neste domínio de habilitação.

#### 1.1. 1º CEB

Para o questionário de pergunta aberta aplicado no presente contexto educativo foi desenvolvida uma análise de conteúdo. Inicialmente foram criadas duas categorias, nomeadamente a de *motivação* e *aprendizagem*, sendo estas o principal objeto de estudo.

Perante a questão colocada (*Apresente as suas opiniões sobre as canções: “O Carnaval” e “As três galinhas”*.), foi analisado que a turma ostenta um grau de satisfação adequado quanto às duas canções/estratégias trabalhadas em contexto de sala de aula. Alguns alunos referem o seguinte: *Eu gosto das duas músicas porque são lindas, trabalhamos nelas (A.5.A)<sup>104</sup>; gosto das duas músicas porque são divertidas e engraçadas. Temos os melhores professores (A.6.M); como eu sou muito ligado à música, eu gosto de todas as músicas que ouço e principalmente as músicas mexidas e as músicas de rock (A.11.M)*. Contudo, sentiu-se um crescente interesse pela canção *O carnaval* pelo facto de ser *divertida (A.7;8;11;17.M)*, *alegre (A.2.M)*, *engraçada (A.8.M)* e estar associada a uma época festiva. Outra questão pela qual poderá estar relacionado este gosto particular pela referida canção, é o facto de ter sido ensinada com recurso ao jogo pelo Supervisor Cooperante, em outra fase de aprendizagem. Neste sentido os alunos referem que gostam da canção *porque tem um jogo (A.2.A)* ou *porque fizemos jogos e muitas coisas mais (A.5.A)*.

<sup>104</sup> A primeira sigla significa *Aluno*; a segunda corresponde ao *número do aluno*; a terceira realça o tipo de categoria na qual a *motivação/aprendizagem* está inserida.

Da análise deste instrumento resultam indicadores importantes que realçam o facto de as crianças sentirem maior interesse por canções ritmadas, que envolvam o corpo em movimento e principalmente o jogo. Esta prática é refletida por Zaragoza (2009) no sentido de evitar o *formato tradicional* em contexto de sala de aula, ou seja, o ideal será envolver o movimento-rítmica-dança e voz. Outra característica que sobressai é a necessidade da criança interagir socialmente, na qual o autor referido reforça que o formato de ensino contemporâneo promove não só a base social, como também o nível físico, afetivo e intelectual. Neste particular, o jogo assume papel fundamental e envolve várias dinâmicas aludidas anteriormente.

O objetivo fundamental do questionário de pergunta fechada foi recolher indicadores sobre as didáticas desenvolvidas em contexto de sala de aula. Para o eixo da *audição* foi selecionada a questão 2.5, para a *interpretação* foi apurada a questão 2.2, 2.3, 2.4 e para a *criação* foi escolhida a questão 2.2.1.

Na análise às questões 2.5 (*Qual é a tua opinião acerca dos exercícios de identificação de notas, ritmos e leitura de ambos de forma solfejada ao longo das aulas?*) e 2.2 (*Qual é a tua opinião acerca do exercício de movimento corporal seguido de ritmos corporais, desenvolvido nas primeiras aulas com ritmos reproduzidos pelos pés, mãos e voz?*), verifica-se que segundo as categorias *Má*, *Razoável*, *Boa* e *Sem Opinião*, 100% dos alunos responderam satisfatoriamente, enquadrando-se na terceira categoria.

Na análise às questões 2.3 (*Gostaste de cantar as canções aprendidas nas aulas em conjunto com os teus colegas?*), 2.4 (*Gostaste de cantar as canções com os instrumentos propostos em grupo (de forma orquestrada)?*) e 2.2.1 (*Gostaste de criar/improvisar ritmos juntamente com os teus colegas ao longo das aulas?*), verifica-se que segundo as categorias *Sim* e *Não*, 100% dos alunos obtiveram uma boa opinião sobre as didáticas desenvolvidas, posicionando-se na primeira categoria.

Perante a análise do inquérito apresentado sob a forma de questionário, percebemos que todas as questões obtiveram um grau satisfatório positivo segundo as apreciações fornecidas pelos alunos. Estes indicadores demonstram que as didáticas específicas abordadas pelo documento que rege o presente ciclo de ensino proporcionam uma evolução *estratégica* e *vinculada* (Zaragoza, 2009). As didáticas podem ainda ser organizadas pelo docente de forma a diversificar os conteúdos lecionados em contexto de sala de aula. As reflexões sobre os diversos eixos (*audição*, *interpretação* e *criação*) estruturados ao longo do quadro teórico foram uma referência importante para o desenvolvimento de procedimentos de *perceção* e *expressão musical* no 1º CEB.

Por último, o facto de haverem mais perguntas ligadas ao eixo da *interpretação*, não significa que tenha mais importância do que os restantes eixos. Este apresenta mais incidência visto que as suas características aplicam-se naturalmente em contexto de sala de aula, muitas vezes em paralelo com os restantes eixos.

A avaliação final projetou-se segundo elementos obtidos através das notas de campo e diário de bordo. Estes instrumentos forneceram indicadores que possibilitaram a elaboração da avaliação segundo os *Domínios Gerais* e *Domínios Específicos*.

Como podemos verificar na figura que se segue, a avaliação final dos *Domínios Gerais* expõe o predomínio das três categorias que avaliam nove parâmetros desenvolvidos na *rating scale* projetada para este efeito.

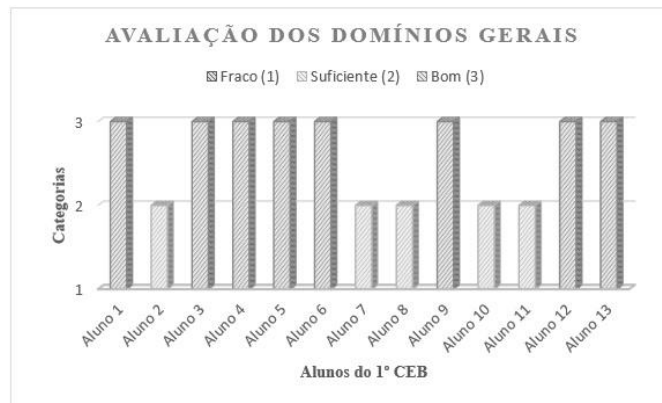


Figura 39: Avaliação final dos Domínios Gerais do 1º CEB.

Para a avaliação dos *Domínios Específicos* (ver figura 40) o procedimento de avaliação foi similar ao referido anteriormente. Ou seja, foi usada uma *rating scale* com cinco categorias que avaliaram os quatro parâmetros presentes na referida escala. A categoria que obteve maior realce, foi a definida para a classificação final.

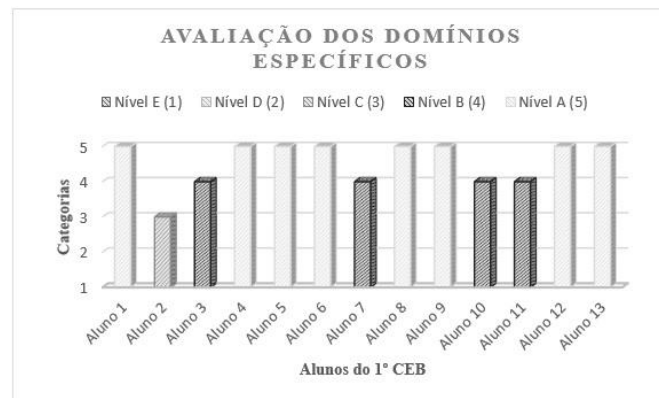


Figura 40: Avaliação final dos Domínios Específicos do 1º CEB.

Perante os dados apurados verifica-se que em ambos os domínios foi obtido um resultado positivo. Nos *Domínios Gerais* prevaleceu 61,5% de alunos com o resultado final *Bom*. Os restantes 38,5% de alunos alcançaram uma prestação de *Suficiente*, sendo que não houve nenhum membro com classificação de *Fraco*. Nos *Domínios Específicos* proeminou 61.5% de alunos com o *Nível A*, 30,8% com o *Nível B* e apenas 7,7% com o *Nível C*<sup>105</sup>.

Saliento que os alunos 1, 4, 7 e 11 receberam qualificações de *Nível A* e *B* (na avaliação dos *Domínios Específicos*), contudo, apesar destes resultados, são membros que sustentam algumas dificuldades em alguns parâmetros presentes na *rating scale* (ao nível da improvisação e da expressão musical), relativamente aos níveis que obtiveram.

Realço ainda o caso do aluno 8 que ao nível dos Domínios Gerais alcançou um nível mediano (*Suficiente*), mas em contra partida obteve resultados exemplares ao nível dos Domínios Específicos (*Nível A*). A utilização de algumas estratégias, principalmente ao nível do reforço positivo<sup>106</sup> geraram motivação para a realização de tarefas e a aquisição de novo conhecimento.

## 1.2. 2º CEB

O teste foi um instrumento que permitiu a recolha de dados ao nível cognitivo e performativo no presente contexto educativo.

A figura que se segue expõe os resultados do teste formativo. Este é avaliado segundo cinco categorias que resumem os dados obtidos nos respetivos parâmetros.

<sup>105</sup> O *Nível C* foi atribuído a um membro com algumas Necessidades Educativas. Tal como menciono no diário de bordo, foi necessário recorrer a várias estratégias para envolver a pessoa em questão. A reflexão em grupo foi um exemplo de estratégia utilizada no 1º e 2º CEB que potencializou a perceção por parte da turma, de atitudes menos adequadas de um aluno em particular. Apesar de tudo, o membro referido reuniu um conjunto de conhecimentos que lhe possibilitou adquirir uma prestação positiva ao longo da presente PES.

<sup>106</sup> Um dos exemplos da estratégia indicada é relativo à proposta feita entre o estagiário e o aluno 8. Caso o discente conseguisse tocar uma linha melódica estipulada na flauta, poderia substituir o estagiário realizando o papel de maestro (na qual daria a entrada à turma realizando o compasso binário com movimentos gestuais). A proposta foi realizada com sucesso e o aluno vivenciou este momento único e simultaneamente didático.

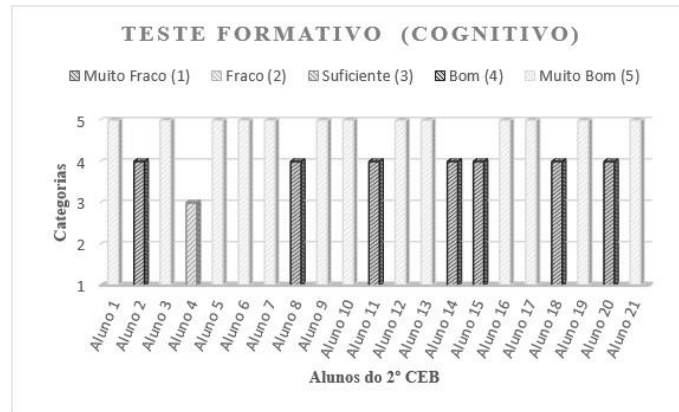


Figura 41: Resultado final do teste formativo do 2º CEB.

Para a avaliação do teste oral (ver figura 42) foi usada uma *rating scale* com cinco categorias que avaliaram os três parâmetros presentes na referida escala. A categoria que prevaleceu com maior frequência foi a definida para a classificação final.

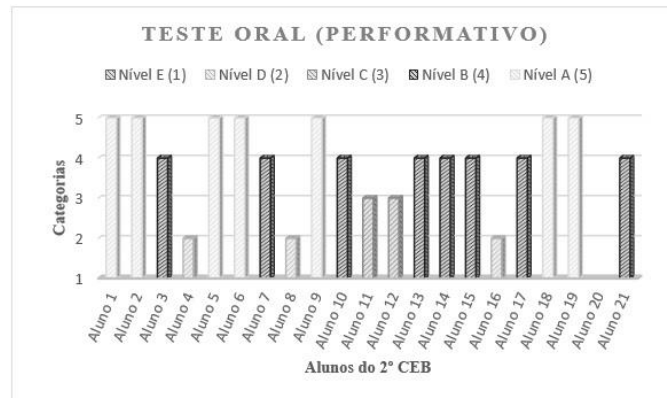


Figura 42: Resultado final do teste oral do 2º CEB.

Perante os dados obtidos verifica-se que existiu melhor prestação no primeiro teste do que no segundo. No teste formativo prevaleceram 61,9% dos alunos com o resultado de *Muito Bom*, 33,3% com o desempenho de *Bom* e 4,8% com a qualificação de *Suficiente*. Realço o facto de não existir nenhuma prova negativa. No teste oral proeminou 33,3% dos alunos com o *Nível A*, 38,1% com o *Nível B*, 9,5% com o *Nível C* e por fim, 14,3% com um resultado não positivo, nomeadamente o *Nível D*. Os restantes 4,8% dizem respeito ao aluno 20 que não realizou a prova.

Os alunos 12 e 13 receberam qualificações de *Nível C* e *B* (no teste oral), contudo, apesar deste resultado, são membros que revelam algumas dificuldades em alguns parâmetros presentes na *rating scale* (ao nível da reprodução do *ostinato*, *linhas sonoras ascendentes*, *descendentes*, *ondulatórias*, *contínuas* e *descontínuas*), no que traduz os níveis que obtiveram.

Poderão haver vários indicadores que ajudem a compreender a diferença de nível obtido entre a prova escrita e a prova oral. O primeiro poderá estar relacionado com o à-vontade sentido pelos alunos ao realizar os testes. Neste particular realço o facto de a prova oral ficar condicionada por questões de vergonha ou constrangimento sentido pelos discentes no momento da sua realização individual. Esta atitude de *introversão-extroversão* foi sempre uma prática trabalhada ao longo das aulas, no sentido de encontrar um *nível médio de predisposição* (Zaragozà, 2009). Foram utilizadas estratégias, tais como, desenvolver atividades em conjunto, melhorar a autoestima dos alunos recorrendo ao reforço das melhorias sentidas, interagir de forma integrada no grupo. No entanto, a questão fulcral pode estar relacionada com o facto de esta prova ter sido implementada de forma individual e as crianças não terem este tipo de práticas regulares ao longo do seu percurso escolar. O segundo indicador que poderá ajudar a compreender esta diferença circunstancial nos testes realizados está relacionado com o facto de a turma expor-se de forma excitada, agitada e irrequieta no dia da prova oral<sup>107</sup>. Estas características poderão estar associadas à proximidade desejada das férias grandes (o teste realizou-se na última semana de aulas), a problemas debatidos em outras disciplinas (com diferentes docentes), ou até em situações tensas ocorridas no intervalo escolar.

O questionário de pergunta fechada aplicado no presente contexto educativo seguiu os mesmos objetivos que o segundo questionário desenvolvido no 1º CEB, ou seja, recolher indicadores sobre as didáticas desenvolvidas em contexto de sala de aula. Para o eixo da *audição* foi selecionada a questão 2.5 e 2.6, para a *interpretação* foi escolhida a questão 2.2, 2.3, 2.4 e para o grupo da criação foi apurada a questão 2.2.1.

Na análise às questões 2,5 (*Gostaste de conhecer novos instrumentos musicais, nomeadamente os instrumentos de orquestra?*), verifica-se que 61,9% dos alunos enquadrando-se na terceira categoria (*Sim*), 28,6% na segunda (*Mais-ou-Menos*) e os restantes 9,5% na primeira (*Não*) (ver figura 43).

---

<sup>107</sup> Será importante referir que o aluno 20 não realizou a prova oral por ter sido expulso pelo Supervisor Cooperante após ter entrado de forma inadequada na sala de aula.

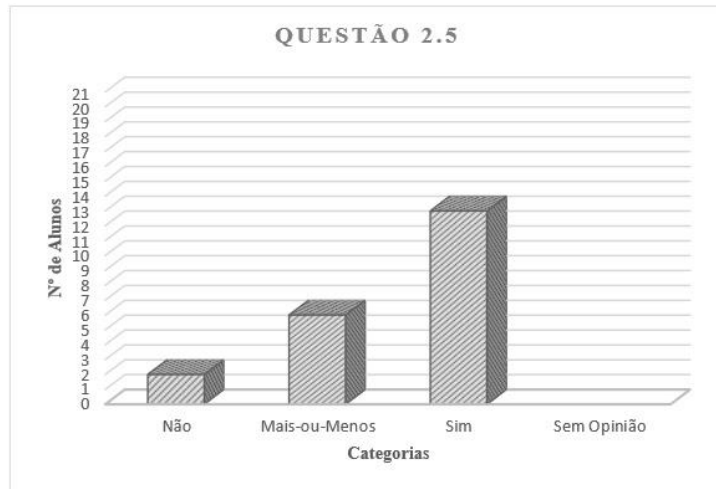


Figura 43: Análise da pergunta fechada (2.5) do 2º CEB.

Na análise às questões 2.6 (*Gostaste das músicas/videoclips apresentadas no final das aulas?*), verifica-se que segundo as categorias *Não*, *Mais-ou-Menos*, *Sim* e *Sem Opinião*, 90,4% dos alunos enquadrando-se na terceira categoria, 4,8% na segunda e os restantes 4,8% na primeira (ver figura 44).

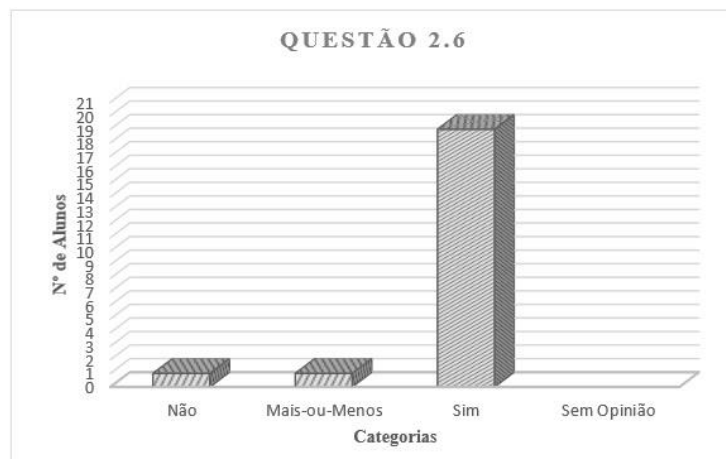


Figura 44: Análise da pergunta fechada (2.6) do 2º CEB.

Na análise às questões 2.2 (*Qual é a tua opinião acerca do exercício de movimento corporal seguido de ritmos corporais, desenvolvido com ritmos reproduzidos pelos pés, mãos e voz?*), verifica-se que 85,7% dos alunos enquadrando-se na terceira categoria (*Boa*), 9,5% na segunda (*Razoável*) e os restantes 4,8% na última (*Sem Opinião*) (ver figura 45).

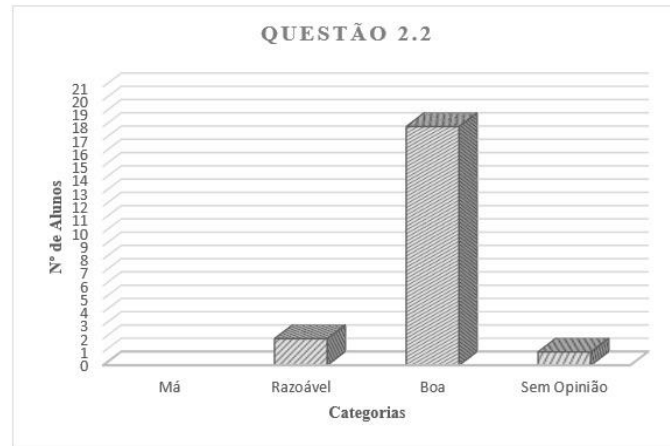


Figura 45: Análise da pergunta fechada (2.2) do 2º CEB.

Na análise às questões 2.3 (*Qual é a tua opinião acerca da interpretação das peças reproduzidas com percussão corporal e com outros instrumentos, nomeadamente a flauta?*), verifica-se que segundo as categorias *Má*, *Razoável*, *Boa* e *Sem Opinião*, 61,9% dos alunos enquadrando-se na terceira categoria, 28,6% na segunda e os restantes 9,5% na primeira (ver figura 46).

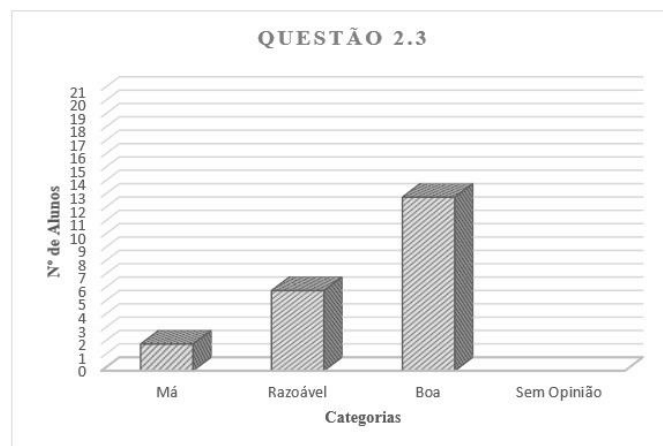


Figura 46: Análise da pergunta fechada (2.3) do 2º CEB.

Na análise às questões 2.4 (*Gostaste de cantar as canções aprendidas nas aulas em conjunto com os teus colegas?*), verifica-se que 66,7% dos alunos enquadrando-se na terceira categoria (*Sim*), 23,8% na segunda (*Mais-ou-Menos*) e os restantes 9,5% na primeira (*Não*) (ver figura 47).

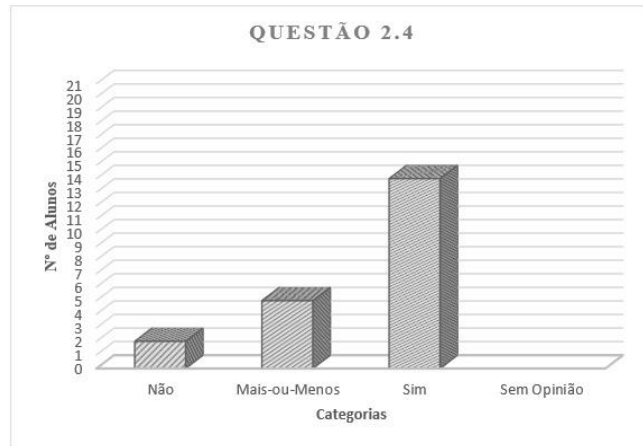


Figura 47: Análise da pergunta fechada (2.4) do 2º CEB.

Na análise às questões 2.2.1 (*Gostaste de criar/ improvisar ritmos juntamente com os teus colegas ao longo das aulas?*), verifica-se que segundo as categorias *Não*, *Mais-ou-Menos*, *Sim* e *Sem Opinião*, 71,4% dos alunos enquadrando-se na terceira categoria, 23,8% na segunda e os restantes 4,8% na primeira (ver figura 48).

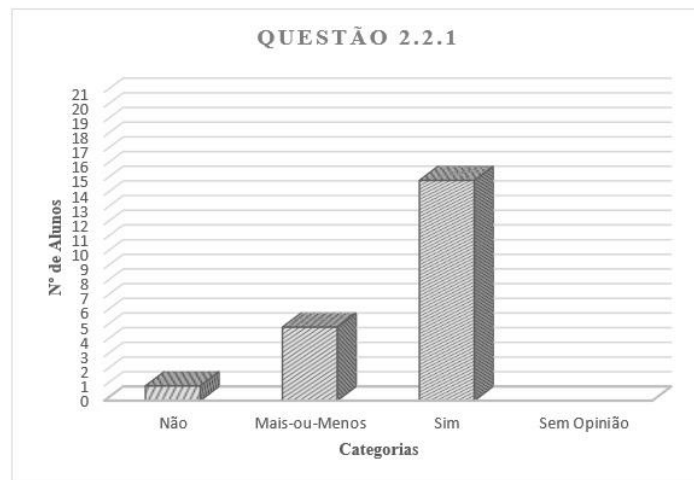


Figura 48: Análise da pergunta fechada (2.2.1) do 2º CEB.

Após a análise do inquérito apresentado sob a forma de questionário, é perceptível que no geral, os alunos demonstram um grau de contentamento adequado no que caracteriza as didáticas desenvolvidas. No entanto, é importante realçar que no universo dos tipos de interpretações explorados<sup>108</sup>, houve uma clara preferência por parte dos alunos no que particulariza a atividade *A Roda*, sendo esta composta por movimento e ritmos corporais. Mais uma vez realço a preferência dos alunos por atividades que envolvam o corpo em movimento e a interação social. Segundo Zaragozà (2009), estas

<sup>108</sup> Foi desenvolvida a interpretação vocal, instrumental e corporal. Sendo que a última interpretação desenvolveu-se sob a forma de percussão corporal ou movimento com ritmos corporais.

estratégias são extremamente motivadoras e atrativas pelas crianças e enquadram-se num formato de ensino contemporâneo.

Por último, é importante referir que a aplicação de várias estratégias em torno dos três eixos didáticos (*audição, interpretação e criação*) foram benéficos para os alunos, uma vez que experienciaram novas formas de ouvir/escutar, interpretar, criar, e para o estagiário que refletiu segundo a sua atitude investigativa quais as estratégias que tiveram maior eficácia para posteriormente definir novos planos de acordo com as motivações, atrações sentidas pela turma e acima de tudo na eficiência do ensino/objetivos definidos).

A avaliação final foi definida segundo elementos obtidos através dos testes, notas de campo e diário de bordo. Estes instrumentos forneceram indicadores que possibilitaram a construção da avaliação segundo um conjunto de domínios, nomeadamente *Domínio Cognitivo, Domínio Psicomotor e Domínios Gerais*.

Na figura que se segue, é apresentada a avaliação final do *Domínio Cognitivo*. Esta expõe o predomínio das cinco categorias que avaliam quatro parâmetros desenvolvidos na *rating scale* projetada para este efeito.

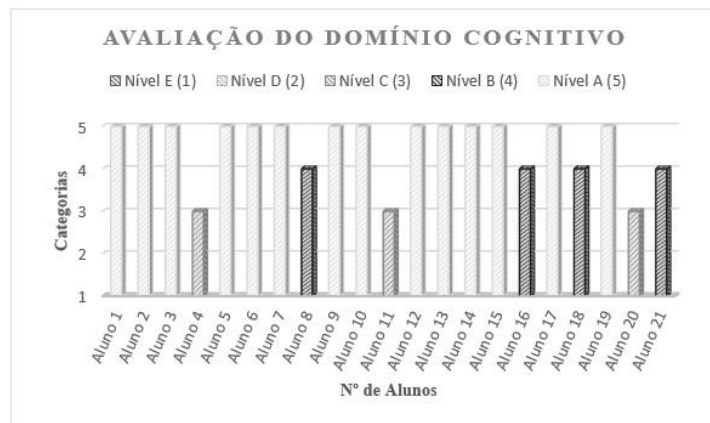


Figura 49: Avaliação final do Domínio Cognitivo do 2º CEB.

Para a avaliação do *Domínio Psicomotor* (ver figura 50) o procedimento de avaliação foi similar ao referido anteriormente. Ou seja, foi usada uma *rating scale* com cinco categorias que avaliaram os quatro parâmetros presentes na referida escala. A categoria que obteve maior destaque, foi a definida para a classificação final.

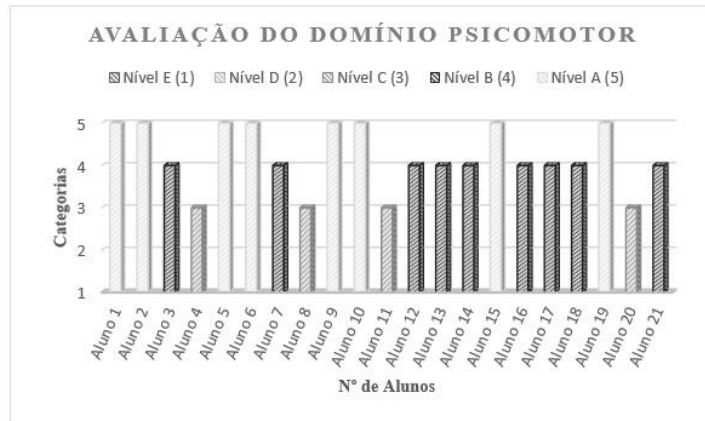


Figura 50: Avaliação final do Domínio Psicomotor do 2º CEB.

Por último são apresentados resultados dos *Domínios Gerais* (ver figura 51). Foi utilizada uma *rating scale* com três categorias que avaliaram os oito parâmetros presentes na referida escala. A categoria com maior relevância foi definida para a classificação final.

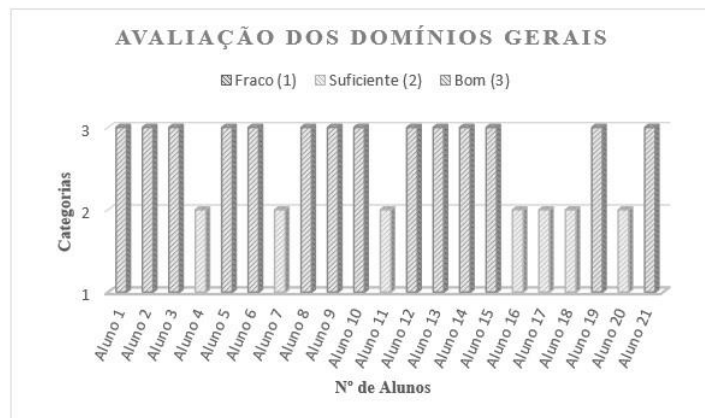


Figura 51: Avaliação final dos Domínios Gerais do 2º CEB.

Perante os dados apresentados, verifica-se que no geral a turma de 2º CEB alcançou resultados positivos em todos os domínios estabelecidos. No *Domínio Cognitivo* destaca-se 66.7% de alunos com o *Nível A*, 19% com o *Nível B* e 14.3% com o *Nível C*. No *Domínio Psicomotor* resulta 38.1% de alunos com o *Nível A*, 42.9% com o *Nível B* e 19% com o *Nível C*. Por último, nos *Domínios Gerais* prevaleceu 66.7% de alunos com o resultado final de *Bom*. Os restantes 33.3% de alunos alcançaram uma prestação de suficiente.

Na avaliação final encontram-se discentes com dificuldades em alguns parâmetros presentes na *rating scale* (nos níveis que obtiveram). No primeiro domínio destaca-se o aluno 7, 8, 17, 18 e 20 com dificuldades ao nível da percepção auditiva, conhecimentos dos conteúdos, linguagem musical (escrita e oral) e no interesse pelo património musical,

cultural, nacional e da humanidade. No segundo domínio verifica-se o aluno 6, 10, 16, 19 e 20 com dificuldades ao nível da afinação/correta utilização da voz, exploração/expressão instrumental, coordenação motora/sentido de ritmo, investigação, produção e apresentação de materiais musicais. No último domínio confirma-se apenas o aluno 14 com dificuldades ao nível do comportamento, participação/interesse, autonomia e relacionamento com os adultos e colegas.

Realço que aplicação de estratégias ao nível da reflexão em grupo e do reforço positivo melhoraram a posição da turma no que caracteriza o *saber ser/ saber estar* (1) e *saber fazer* (2) em contexto de sala de aula. O primeiro enquadra-se nos *Domínios Gerais* e possibilitou corrigir atitudes menos positivas da turma em geral e a postura *ligeiramente rebelde*<sup>109</sup> dos alunos 4, 7, 8, 11, 16, 17 e 20 em particular. O segundo relaciona-se com o *Domínio Psicomotor* e proporcionou uma maior expressão de alunos envergonhados, desmotivados ou introvertidos, nomeadamente os alunos 2, 6, 12, 13 e 21. Neste sentido, foram apresentadas algumas das estratégias adotadas para controlar a *introversão-extroversão* dos alunos (Zaragozà, 2009).

### 1.3. 3º CEB

O questionário de pergunta fechada implementado no primeiro e segundo *workshop* pretendeu reunir informações relativas à satisfação/insatisfação dos participantes sobre um conjunto de parâmetros, nomeadamente a *Contextualização teórica*, *Experiência prática* e a *Classificação do workshop em geral*. Na terceira sessão formativa apenas foram apresentados como parâmetros a *Abordagem Teórica* e *Abordagem Prática*.

#### 1º *workshop*

Na análise aos parâmetros *Contextualização teórica* e *Experiência prática*, verifica-se que segundo as categorias *Muito Fraco*, *Fraco*, *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom*, 75% dos alunos enquadram-se na quinta categoria e os restantes 25% na quarta categoria (ver figura 52).

---

<sup>109</sup> A postura *ligeiramente rebelde* foi a caracterização registada em nota de campo antes de iniciar a fase de responsabilização da presente PES.



Figura 52: Análise à pergunta fechada (C. T. 1º workshop) do 3º CEB.

Na análise ao parâmetro *Classificação do workshop em geral*, verifica-se que segundo as categorias *Muito Fraco*, *Fraco*, *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom*, 100% dos alunos respondeu satisfatoriamente, enquadrando-se na quinta categoria.

**2º workshop**

Na análise ao parâmetro *Contextualização teórica*, verifica-se que 62.5% dos alunos enquadram-se na quinta categoria (*Muito Bom*), 29.1% na quarta (*Bom*), 4.2% na terceira (*Suficiente*) e os restantes 4.2% na segunda categoria (*Fraco*) (ver figura 53).

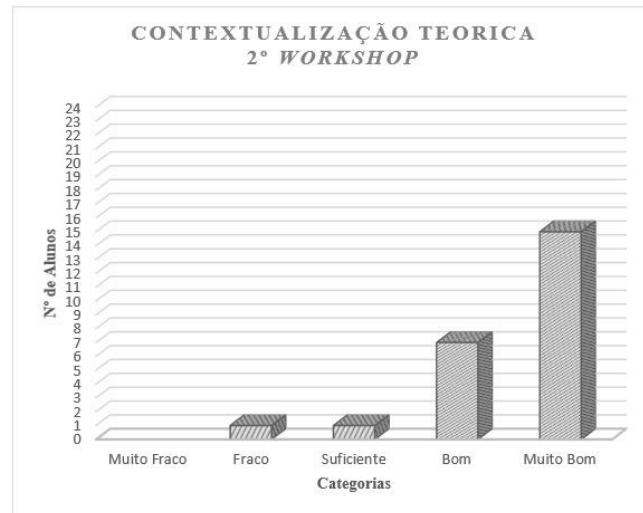


Figura 53: Análise à pergunta fechada (C. T. 2º workshop) do 3º CEB.

Na análise ao parâmetro *Experiência prática*, verifica-se que segundo as categorias *Muito Fraco*, *Fraco*, *Suficiente*, *Bom*, *Muito Bom*, 66.6% dos alunos enquadram-se na quinta categoria, 16.7% na quarta, 12.5% na terceira e os restantes 4.2% na primeira categoria (ver figura 54).

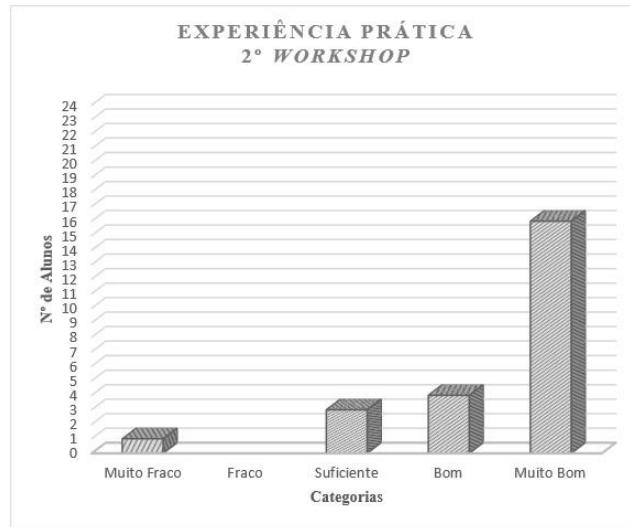


Figura 54: Análise à pergunta fechada (E. P. 2º workshop) do 3º CEB.

Na análise ao parâmetro *Classificação do workshop em geral*, verifica-se que 83.3% dos alunos enquadram-se na quinta categoria (*Muito Bom*) e os restantes 16.7% na quarta categoria (*Bom*) (ver figura 55).

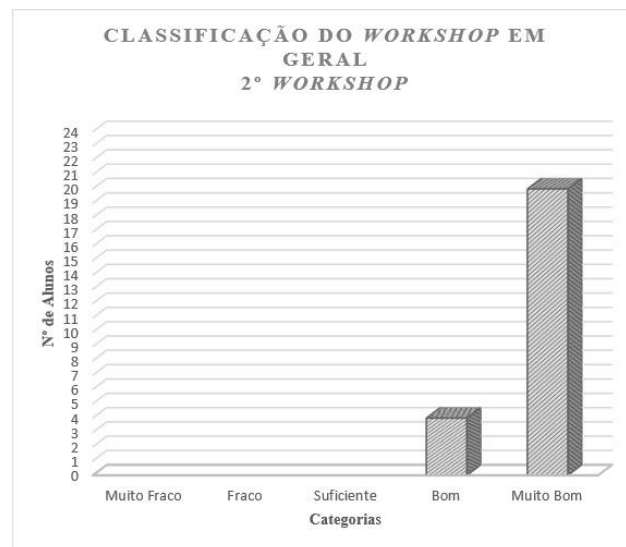


Figura 55: Análise à pergunta fechada (C. W. 2º workshop) do 3º CEB.

### 3º workshop

Na análise ao parâmetro *Abordagem teórica*, verifica-se que segundo as categorias *Mau, Razoável, Bom, Sem Opinião*, 100% dos alunos enquadram-se na terceira categoria.

Na análise ao parâmetro *Abordagem prática*, verifica-se que 85.7% dos alunos enquadram-se na terceira categoria (*Bom*) e os restantes 14.3% na segunda categoria (*Razoável*) (ver figura 56).

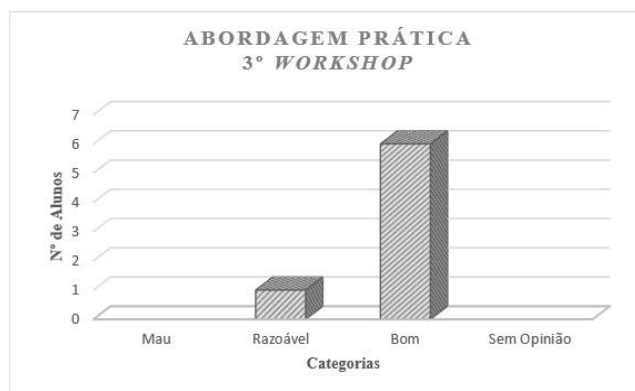


Figura 56: Análise à pergunta fechada (A. P. 3º workshop) do 3º CEB.

Perante a análise dos inquéritos implementados nos três *workshops*, é perceptível uma satisfação positiva (ao nível geral) obtida pelos participantes envolventes. Os parâmetros determinados obtiveram indicadores que juntamente com as notas de campo e os diários de bordo acredita-se que alguns dos alunos participantes poderão vir a experienciar novamente o instrumento de percussão (*Bateria*) ou mesmo inscreverem-se em aulas particulares para o desenvolvimento de uma aprendizagem mais aprofundada do instrumento. Realço que os parâmetros desenvolvidos foram planificados com um cuidado acrescido, pelo facto destes serem os responsáveis diretos pela apreciação geral que alunos definem nas suas vivências. Neste particular, estas vivências registam valores que poderão ficar marcados como positivos ou negativos e conseqüentemente levarem os alunos a investirem mais ou menos em determinada área do saber.

Da análise de todos os dados recolhidos ao longo do 1º, 2º e 3º CEB emergiram indicadores relevantes. Neste sentido, as atividades didáticas implementadas desempenharam um papel fundamental no desenvolvimento do *saber ser* e *saber fazer*. De salientar, que estas atividades permitiram uma proximidade e disponibilidade de todos os alunos para a prática vocal e instrumental e melhoraram o seu contentamento relativo à disciplina de Expressão/Educação Musical.



## Considerações Finais

Refletindo sobre o caminho traçado sobressaem um conjunto de dimensões responsáveis pela construção ou reconstrução do conhecimento e experiência adquirida. Estas relacionam-se com o impacto ao nível da construção de conhecimento científico, profissional e do desempenho como estagiário. As dimensões mantêm pontos de contacto e estimulam o verdadeiro objetivo da docência, no sentido de desenvolver o ensino de Educação Musical adaptado às circunstâncias que permanecem em constante evolução.

A formação e aquisição de conhecimento científico foi extremamente importante para ultrapassar dificuldades ao nível do planeamento de aulas, gestão de objetivos, estratégias, abordagens e didáticas. No entanto, o investimento na formação é o conceito-chave para acompanhar os atributos do professor contemporâneo. O conhecimento que em determinado momento é específico torna-se geral, ao aprofundar novas linhas de pensamento, técnicas, experiências ou abordagens.

O desempenho como estagiário possibilitou não só a aplicação do conhecimento científico, mas também o desenvolvimento da ação pedagógica adotando uma atitude investigativa/reflexiva, controlando a dinâmica de grupo e gerando momentos de avaliação. O exercício da função de docência implica lidar com a grande diversidade multicultural de alunos. Por esta e muitas outras razões surge a necessidade de diversificar as estratégias, gerar interação social e trabalho cooperativo, na tentativa de adequar a prática de docência às necessidades das crianças. Por último, foi importante fomentar o valor da música, com o intuito de propagar a mudança de pensamento nos alunos em relação à função da música na escola e na sociedade (uma vez que as crianças de agora serão a sociedade do futuro). Neste particular, os alunos de 1º e 2º CEB foram submetidos a uma questão num dos questionários implementados, na qual deveriam expressar a sua opinião sobre a importância da disciplina de Educação Musical na sua formação escolar. Apesar de esta questão não ser projetada no objeto de estudo, foi constatado que 100% dos alunos de 1º CEB consideram a disciplina importante para a sua formação. No 2º CEB, 66.7% dos alunos enquadram-se na categoria *Sim* (revelando uma adequada importância), 28.5% em *Mais-ou-Menos* e o restante membro (4.8%) revelou não ter uma opinião formada.

A construção de conhecimento profissional foi estimulada por momentos de reflexão, na qual foram obtidas experiências na interação com o meio e materiais recolhidos, responsáveis pela crescente maturidade que ajudaram a encarar os restantes

ciclos com diferentes olhares. É importante registrar que o conhecimento aplicado não foi o melhor, nem o pior, mas sim o que em determinado momento pareceu mais adequado, perante o conhecimento sustentado e as necessidades sentidas. Por vezes foi necessário reformular o planeamento de aulas, bem como os seus objetivos com o propósito de viabilizar a aquisição de conhecimentos e as experiências em atividades, envolvendo o máximo de alunos possíveis. Um dos exemplos vivenciados foi a reformulação do teste oral aplicado no 2º CEB. No momento da sua realização (penúltima aula) sentiram-se indicadores que demonstraram caracterizar a prova como inexequível por questões ligadas à sua dimensão e ao tempo que cada discente necessitava para a finalização da mesma. Felizmente, houve uma organização da PES que projetou a última aula um pouco em aberto, na qual poderia ser planificada de acordo com as necessidades sentidas a curto prazo. Esta possibilitou a aplicação da nova versão do teste oral, devidamente ajustado e modificado com base em reflexões desenvolvidas no diário de bordo e com docentes da escola institucional.

É neste sentido que as várias dimensões conciliam-se em plena sintonia. Todas elas geraram um impacto ao nível pessoal e profissional, contribuindo para a construção ou reconstrução de um docente cada vez mais atento e sensível à sociedade que o rodeia.

## Referências Bibliográficas

- Adelman, C. (1993). Kurt Lewin and the origins of action research. *Educational Action Research*, nº 1 (1), pp. 7-24.
- Alsina, M. & Godoy, J. C. (2009). Competencias creativas en el aula de música. *Eufonía: Didáctica de la Música*, nº 45, pp. 97-107.
- Ausubel, D. P. (2000). *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. (1ª Edição). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Banks, J. (1986). Multicultural education: Development, paradigms and goals. In J. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bartolomé, M. (1986). La investigación cooperativa. *Educación*, nº 10, pp. 51-78.
- Bianco, S. (2010). Jaques-Dalcroze. In M. D. Gómez, & A. G. Hayes (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, pp. 23-32. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1983). *Taxonomia de Objetivos Educacionais: 1 Domínio Cognitivo*. (8ª Edição). Porto Alegre: Globo.
- Bruner, J. S. (1960). *The Process of Education*. (25th edn). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la Enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Matinez Roca.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1994). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Falmer Press.
- Chapuis, J. (2001). A propósito do lugar da música na vida da criança. *Educação Musical*, nº 111, pp. 12-13.
- Colwell, R. & Richardson, C. (2002) (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. New York: Oxford University Press.
- Correia, A. R. (1995). Ensino Assistido por Computador – Um olhar sobre a Psicologia Educacional. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, nº 87, pp. 19-22.

- Coutinho, C.P, Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, vol. XIII, nº 2, pp. 355-380.
- Dalcroze, E. J. (1973). *Rhythm, Music and Education*. London: Dalcroze Society.
- Díaz, M. (2005). La Educación Musical en la escuela y el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 19 (1), pp. 23-37.
- Durães, S. J. A. (2011). Aprendendo a ser professor(a) no século XIX: algumas influências de Pestalozzi, Froebel e Herbart. *Educação e Pesquisa*, vol. 37, nº 3, pp. 465-480.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Espinosa, S. (2010). Creación y pedagogía: los compositores van al aula. In M. D. Gómez, & A. G. Hayes (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical*, pp. 95-112. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Froebel, F. (1861). *L'Éducation de l'homme*. Bruxelles: Ferdinand Claassen, Libraire – Éditeur.
- Gainza, V. H (2004). Ensayos y Documentos: La educación musical en el siglo XX. *Revista Musical Chilena*, nº 201, pp. 74-81.
- Gainza, V. H. (2003) *La educación musical entre dos siglos: del modelo metodológico a los nuevos paradigmas*. Documento de Trabalho Nº 10, Escuela de Educación - Universidad de San Andrés, Victoria, Pcia. De Buenos Aires.
- Galán, M.E.R. (2009). Mais de um século de pedagogia e investigação em Educação Musical não formal. *Revista de Educação Musical*, nº 133, pp. 11-18.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria da aprendizagem musical*. Lisboa: Gulbenkian.
- Green, L. (2008). *Music, informal learning and the school: A new classroom Pedagogy*. Aldershot, England: Ashgate Publishing.
- Grundy, S., & Kemmis, S. (1988). Educational action research in Australia: The state of the art (na overview). In S. Kemmis, & R. McTaggart (comps.), *The action research planner*, (pp. 321-336). Victoria: Deakin University Press.
- Hargreaves, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.
- Heras, LL. De Las (2000). El instrumento musical en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, nº 97, pp. 18-23.
- Herbart, J. F. (1983). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Barcelona: Editorial Humanitas.

- Herrera, L. & Lorenzo, O. (2000). Escuela y educación musical no formal a través de medios de comunicación: televisión y radio. In D. González, J. L. Gutiérrez, & E. Hidalgo (Coords.), *Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa: IX Jornadas LOGSE*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Hill, M. M., & Hill, A. (2008). *Investigação por Questionário*. (2ª Edição). Lisboa: Sílabo.
- Kemmis, S., & McTaggar, R. (1988). *Como planificar lá investigación-acción*. Barcelona: Editorial Laertes.
- Kemp, A. (1990). Kinaesthesia in Music and its Implications for Developments in Microtechnology. *British Journal of Music Education*, nº 7, pp. 3.
- Kemp, A. E. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Leite, C. (2002). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., & Boutin, G. (2010). *Investigação Qualitativa - Fundamentos e Práticas*. (4ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, nº 2, pp. 34-46.
- Lomax, P. (1990). *Managing Staff development in Schools*. Clevedon: Multi-Lingual Matters.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.
- Milhano, S. (2010). Aprendizagem assistida – da inovação tecnológica aos novos modos de integração da integração pedagógica. *Revista de Educação Musical*, nº 134, pp. 35-41.
- Monteiro, F. (1999). Educação Musical versus Música Contemporânea. *Educação Musical*, nº 103, pp. 10-12.
- Monteiro, I. (2001). Obras Orquestrais Japonesas: Novos Sons realizados ao vivo com instrumentos de alta tecnologia e instrumentos acústicos. *Educação Musical*, nº 111, pp. 25-26.
- Moon, K. S. & Humphreys, J. T. (2010). The Manhattanville Music Curriculum Program: 1966-1970. *Journal of Historical Research in Music Education*, XXXI:2, pp. 75-98.
- Orff, C. (1976). *Carl Orff Documentation*. The Schulwerk. New York: Schott.

- Paiva, W. A. (2007). A formação do homem no Emílio de Rousseau. *Educação e Pesquisa*, vol. 33, nº 2, pp. 323-333.
- Palheiros, G. B. (1999). Investigação em Educação Musical: perspectivas para o seu desenvolvimento em Portugal. *Revista Música, Psicologia e Educação*, nº 1, pp. 15-26.
- Pastor, P. (1995). Perspectivas psicológicas de la educación musical. *Eufonía: Didáctica de la Música*, nº 1, pp. 95.
- Paynter, J. (1991). *Oír aqui y ahora*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Paynter, J. (2000). Conceito de Música. Como a própria música nos mostra o que deveríamos fazer na Educação Musical. *Educação Musical*, nº 106, pp. 4-8.
- Pestalozzi, J. H. (2006). *Cartas sobre educación infantil: Estudio preliminar e traducción de José María Quintina Cabanas*. (3ª Edição). Madrid: Tecnos Editorial S.A.
- Read, H. (1943). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rock School. (2006). *Drums Debut*. London: Rock School LTD.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular: fundamentos e práticas*. Lisboa: ME.
- Roldão, M. C. (2000). *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as Palavras e as Práticas*. CIFOP. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Romero, F.J. (2004). Body Music-Body-Percussion: propuestas didácticas sobre psicomotricidad rítmica. *Música y educación*. Revista trimestral de pedagogía musical, 60, pp. 53-80.
- Rousseau, J. J. (2002). *Émile ou de l'éducation*. (livres I, II, III, IV et V). Paris: Garnier.
- Rousseau, J. J. (2015). *Du Contrat Social ou Principes du droit politique*. Paris: Union Générale d'Éditions.
- Rusinek, G. (2005). Estrategias organizativas para la composición grupal en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, nº 145, pp. 17-20.
- Sanches, A. N. R. (1922). *Cartas sobre a Educação da Mocidade*. (Nova Edição). Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Schafer, M. (1994). *Hacia una educación sonora*. Buenos Aires: Pedagogias Musicales.
- Schafer, R. M. (1969). *The New Soundscape: A Handbook for the Modern Music Teacher*. New York: Berandol Music Limited.
- Simões, R. M. (1979). *Canções para a Educação Musical*. (3ª Edição) Lisboa: Valentim de Carvalho.
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Sousa, M. R. (2012). *Pedagogia e Didáticas da Música Intercultural: Programas Artísticos e Musicais Interculturais*. (1ª Edição). Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação*. (3º Volume). Lisboa: Instituto Piaget.
- Swanwick, K. (1984). Chapter 22: Some Observations on Research in Music Education. *British Journal of Music Education*, nº 3, pp. 240-249.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1994). *Musical Knowledge: Intuition, Analysis, and Music Education*. London, Routledge.
- Swanwick, K. (1998) *Música, pensamento y educación*. Madrid. Morata.
- Vargas, A. P. (2013). Como se ouve aquilo que não se conhece. *Revista de Educação Musical*, nº 139, pp. 13-21.
- Vasconcelos, A.Â. (2000). Saberes e competências à procura de outros olhares e sentidos. *Educação Musical*, nº 107, pp. 4-10.
- Veblen, K. & Olsson, B. (2002). Community music. In R. Colwell, & C. Richardson (Eds.), *The new handbook of research on music teaching and learning*, (pp. 730-753). New York: Oxford University Press.
- Verney, L. A. (1746). *Verdadeiro Método de Estudar: Para ser útil à Republica, e à Igreja: proporcionado ao eftilo, e neceffidade de Portugal*. (1ª Edição). Valença: Oficina de Antonio Balle.
- Vieira, M. H. (2014). Políticas Educativas e Pedagogia Musical – Educação musical para todos: por uma política de participação no ensino da música. In M. H. Vieira, & A. Cachada (Eds.), *Pensar a Música II*, (pp. 61-85). Guimarães: CEIM.
- Wille, R. B. (2003). *As vivências musicais formais, não-formais e informais dos adolescentes: Três estudos de caso*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Artes - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
- Willems, E. (1984). *Las bases psicológicas de la educación musical*. (5ª Edição). Buenos Aires: EUDEBA.
- Willems, E. (s.d.). *As bases psicológicas da Educação Musical*. Lisboa: Ed. Pro-Música.
- Wuytack, J, & Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. (1999) *Curso de Pedagogia Musical: 2º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Zaragozà, J. L. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. (1ª Edição). Barcelona: GRAÓ.

## **Apêndices**



## Apêndices

### Apêndice 1: Projeto *Clube de Música* - 2014/2015

---

## Agrupamento de Escolas Miguel Torga

# PROJETO CLUBE DE MÚSICA 2014/2015

Professores Coordenadores responsáveis

\_\_\_\_\_

Professores Estagiários responsáveis

\_\_\_\_\_

---

---

## Clube de Música

### Objetivos Gerais

- Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental:
  - Valorizar a relação entre aluno/grupo, aluno/professor e grupo/ouvintes;
  - Valorizar a sua expressão musical e a dos outros;
  - Desenvolver a memória auditiva, a criatividade e a improvisação musical.
- Compreender a música como construção humana, social e cultural e as inter-relações com os diferentes quotidianos e áreas do saber;
- Fruir a música para além dos seus aspetos técnicos e conceptuais, manifestando preferências musicais;
- Aprofundar a compreensão e a utilização do vocabulário musical e dos princípios composicionais;
- Aprofundar o conhecimento do trabalho de músicos e compositores de culturas musicais diferenciados:
  - Compreender e conhecer a importância de diversidade dos géneros musicais;
- Produzir e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais;
  - Valorizar o património musical português e de outros países;
  - Vivenciar situações de apresentação musical através de recitais (ou concertos e em seminários ou workshops), em grupo e/ou individualmente, em atividades no seio da comunidade escolar e local.
- Desenvolver a motricidade na utilização de diferentes técnicas de produção sonora (música e movimento);
- Desenvolver o pensamento crítico que sustente opiniões, criações e interpretações musicais;
- Consolidar conceitos musicais.

## Atividades

- Aprendizagem de repertório musical diversificado (nacional e internacional) através da exploração de diferentes espetáculos musicais e do teatro musical;
- Jogos de exploração e compreensão dos processos de criação/improvisação musical;
- Realização de atividades que proporcionem e explorem prática coral e/ou instrumental e coreográfica;
- Apresentação de músicos e bailarinos experientes, no sentido de promover o contacto, a motivação e partilha de experiências;
- Exploração, compreensão, e manipulação de diferentes materiais sonoros e musicais para a produção de determinados efeitos comunicacionais, estéticos, etc.
- Criação, experimentação e instrumentação, nomeadamente com instrumentos de percussão e instrumentos relacionados ligados às novas tecnologias da música, abrangendo diferentes estilos musicais;
- Exploração, experimentação e criação das tecnologias MIDI através de sons acústicos e electrónicos (Novas Tecnologias da Música);
- Desenvolver o ‘pensamento musical’ através da exploração e manipulação de ideias musicais.

## Destinatários

- Preferencialmente alunos do 3º Ciclo.
-

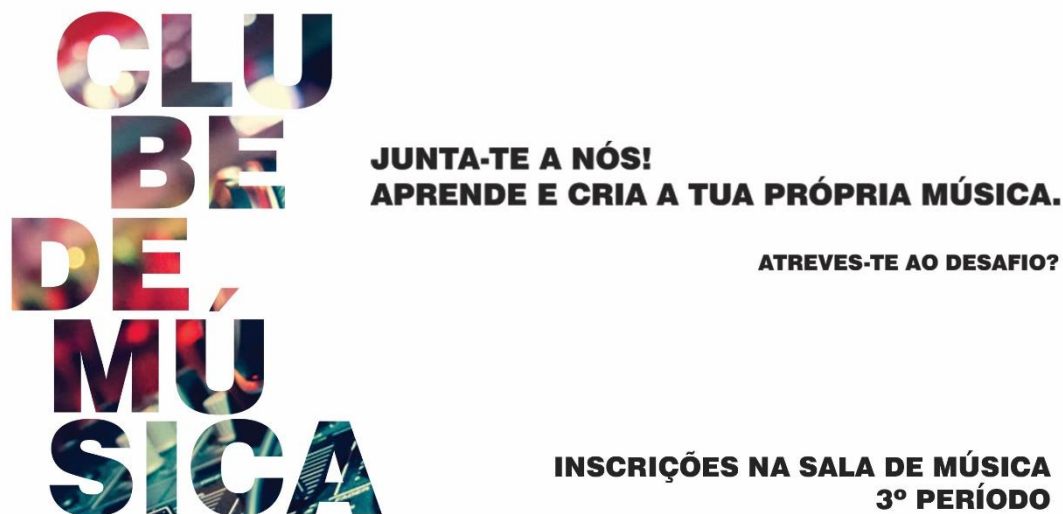
**Apêndice 2: Cartaz de divulgação do projeto**

**CLUB**  
**DE** **ATREVES-TE AO DESAFIO?**  
**MÚSICA**

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

**INSCRIÇÕES NA SALA DE MÚSICA**  
**3º PERÍODO**

**Apêndice 3:** *Flayer* de divulgação do projeto



**Apêndice 4:** Ficha de inscrição

Clube  
de  
Música 2014/2015

Foto do Aluno

Ficha de Inscrição n.º \_\_\_\_\_

A preencher pelo aluno:

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

A preencher pela organização:

Entregue a inscrição do(a) aluno(a)

Desistiu em:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## Apêndice 5: Calendarização dos *workshops*

### Calendarização do Clube de Música

Workshop de Bateria – dia 8 e 22 de Maio de 2015 (Horário: 14:00 – 18:00h);

Workshop de Música Eletrónica/Dj'ing – dia 13 de Maio de 2015 (Horário: 14:00 – 18:00h);

Workshop de Saxofone – dia 15 de Maio de 2015 (Horário: 14:00 – 18:00h);

Workshop de Acordeão – dia 20 de Maio de 2015 (Horário: 14:00 – 18:00h);

Workshop de Percussão Corporal, Instrumental/Movimento – dia 27 de Maio de 2015 (Horário: 14:00 – 18:00h);

Nota: Na Semana Cultura (de 11/05 a 15/05) será prevista a execução de mais *workshops* ao longo da manhã, sendo estes combinados com os alunos que fizeram a devida inscrição.

Qualquer dúvida basta contactar as professoras de Educação Musical: Filomena Gomes, Ana Carrapatoso ou os responsáveis pelo desenvolvimento dos *workshops*: Edgar Grazina, Filipe Ribeiro, Ricardo Alves e Ruben Cabral.

**O teu futuro começa aqui!**

Agrupamento de Escolas  
**Miquel Torga** Um Reino Maravilhoso

**Semana Cultural**  
11 a 15 de maio - 2015

Programa:

<b>11 de maio</b>	<b>14 de maio</b>
<b>Durante o dia - Famílias a ler</b> Organização: Equipa aLeR+ com docentes do pré-escolar e 1.º ciclo recebem familiares dos alunos e partilham leituras Local: salas de aula do CESM	<b>08:30h. - Astérix et Obélix au service de sa majesté</b> Organização: 6.º C de Francês recebe 6.º A/B Local: Projeção na sala 8
<b>20:30h. - Famílias a ler</b> Organização: Equipa aLeR+ com docentes dos 2.º e 3.º ciclos, PIEF, ensino secundário e alunos EFA recebem familiares dos alunos e partilham leituras Local: Biblioteca da EBSMT	<b>11:00h. - Qu'est-ce qu'on a fait au bon Dieu?</b> Organização: 7.ºA/B de Francês recebem 9.º A/B Local: Projeção na sala 8
<b>12 de maio</b>	<b>15 de maio</b>
<b>09:30h. - Leituras com rodas</b> Organização: Equipa tecnico-pedagógica do PIEF acompanha leitura de percursos de bicicleta dos alunos Local: Bragança-Gimonde-Bragança	<b>10:20h. - Leituras apadrinhadas</b> Organização: Equipa aLeR+ recebe afilhados do 5.º ano e padrinhos e partilham leituras Local: ECMT
<b>15:00h. - Peace Run</b> Organização: CMB e Peace Run do 3.º ano e do 6.º B a partir da corrida pela paz Local: Anfiteatro Pólis	<b>14:00h. - Leituras com galachas</b> Organização: Docentes do 1.º ciclo promovem leituras criativas com os alunos Local: EB Quintanilha
<b>13 de maio</b>	<b>21:30h. - FantasTorga</b> Organização: Docentes apresentam espetáculo com alunos do pré-escolar ao ensino secundário Local: TMB
<b>08:30h. - Workshop de Bateria</b> Organização: estagiários de Educação Musical recebem os alunos do 8.º A/B e PIEF Local: ECMT	<b>11 a 15 de maio - Exposições permanentes</b> <b>Desdobrar a leitura</b> Leituras científicas do secundário Local: hall da EBSMT <b>Problema do mês</b> Desafios de Matemática Local: vitrina do gab. De Matemática - EBSMT <b>Stop! É para ler!</b> Poemas afixados Local: vitrinas da EBSMT <b>Um ano a LeR+</b> Mostra de atividades realizadas Local: EB Quintanilha, CESM e EBSMT <b>Leituras na rádio</b> Difusão de leituras dos alunos gravadas no IPB Local: Biblioteca da EBSMT
<b>10:20h. - Workshop de Percussão</b> Organização: estagiários de Educação Musical recebem os alunos do 11.º A/B/C Local: ECMT	
<b>21:30h. - Os jurados</b> Organização: Clube de Teatro do AEMT Local: TMB	

Apêndice 6: Certificados de participação

**Workshop  
de  
Música**





## Certificado

**C**ertifica-se que Edgar Magno Pinto Gurgins  
dinamizou o *Workshop* Bateria,  
promovido no âmbito do estágio curricular no 3.º Ciclo de Ensino Básico,  
do mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico da Escola  
Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, no ano letivo  
2014/2015 e desenvolvido no Clube de Música, no Agrupamento de  
Escolas Miguel Torga de Bragança, com a duração de 8 horas.

Bragança, 3 de junho de 2015



O Diretor da ESEB  
\_\_\_\_\_  
Professor Coordenador António Francisco  
Ribeiro Alves



O Diretor do Agrup. Esc. Miguel Torga  
\_\_\_\_\_  
Dr. José Fernando Lopes Monteiro Morais  
Carapaloso

**Workshop  
de  
Música**





## Certificado

**C**ertifica-se que o aluno \_\_\_\_\_  
participou no *Workshop* \_\_\_\_\_,  
promovido no âmbito do estágio curricular no 3.º Ciclo de Ensino Básico,  
do mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico da Escola  
Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança, no ano letivo  
2014/2015 e desenvolvido no Clube de Música, no Agrupamento de  
escolas Miguel Torga de Bragança, pelo mestrando \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_.

Bragança, 3 de junho de 2015



O Diretor da ESEB  
\_\_\_\_\_  
Professor Coordenador António Francisco  
Ribeiro Alves



O Diretor do Agrup. Esc. Miguel Torga  
\_\_\_\_\_  
Dr. José Fernando Lopes Monteiro Morais  
Carapaloso

**Apêndice 7:** Folhas de presença dos *Workshops de Bateria*

## Clube de Música

1º *Workshop* de Bateria 2014/2015

## Folha de Presenças

Nome	Ano	Turma	Número









## Apêndice 10: Questionário de pergunta fechada (1º CEB)

### Prática de Ensino Supervisionado

Inquérito do 1º Ciclo de Ensino Básico

2014/2015

Coloca uma cruz (X) na resposta que pretendes dar e responde às perguntas nos espaços em branco:

#### 1. Identificação

1.1. Género: Masculino  Feminino

1.2. Idade: \_\_\_\_\_

#### 2. Prática pedagógica

2.1. Gostaste da forma como os conteúdos foram abordados nas aulas?

Sim  Não

2.2. Qual é a tua opinião acerca do exercício de percussão corporal desenvolvido nas primeiras aulas, nomeadamente os exercícios em círculo com ritmos reproduzidos pelos pés, mãos e voz?

Má  Razoável  Boa  Sem Opinião

2.2.1. Gostaste de criar/ improvisar ritmos juntamente com os teus colegas ao longo das aulas?

Sim  Não

2.3. Gostaste de cantar as canções aprendidas nas aulas em conjunto com os teus colegas?

Sim  Não

2.4. Gostaste de cantar as canções juntamente com os instrumentos propostos em grupo (de forma orquestrada)?

Sim  Não

2.5. Qual é a tua opinião acerca dos exercícios de identificação de notas, ritmos e leitura dos dois de forma solfejada ao longo das aulas?

Má  Razoável  Boa  Sem Opinião

2.6. Como consideras que o estagiário Edgar Grazina esclareceu as tuas dúvidas durante as aulas?

Mal  Razoável  Bem  Sem Opinião

2.7. Qual a tua opinião acerca da ajuda prestada pelo estagiário Edgar Grazina no decorrer das atividades implementadas pela escola, nomeadamente o "Magusto da escola" e a "Festa de Natal"?

Má  Razoável  Boa  Sem Opinião

#### 3. Apreciação geral

3.1. Como caracterizas o teu desempenho na disciplina de Educação Musical lecionada pelo estagiário Edgar Grazina?

Mau  Razoável  Bom  Sem Opinião

3.2. Consideras a disciplina de Educação musical importante para a tua formação?

Sim  Não

Obrigado pela atenção!

## Apêndice 11: Questionário de pergunta fechada (2º CEB)

### Prática de Ensino Supervisionado

Inquérito - 2º Ciclo de Ensino Básico

2013/2014

Coloca uma cruz (X) na resposta que pretendes dar e responde às perguntas nos espaços em branco:

#### 1. Identificação

1.1. Género: Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
1.2. Idade: _____

#### 2. Prática pedagógica

2.1. Gostaste da forma como os conteúdos foram abordados nas aulas? Não <input type="checkbox"/> Mais-ou-Menos <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
--

2.2. Qual é a tua opinião acerca do exercício de percussão corporal desenvolvido nas aulas, nomeadamente os exercícios em círculo com ritmos reproduzidos pelos pés, mãos e voz? Má <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
---

2.2.1. Gostaste de criar/ improvisar ritmos juntamente com os teus colegas ao longo das aulas? Não <input type="checkbox"/> Mais-ou-Menos <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
---

2.3. Qual é a tua opinião acerca da interpretação das peças reproduzidas com o corpo e com outros instrumentos, nomeadamente a flauta? Má <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
---

2.4. Gostaste de cantar as canções aprendidas nas aulas em conjunto com os teus colegas? Não <input type="checkbox"/> Mais-ou-Menos <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
---

2.5. Gostaste de conhecer novos instrumentos musicais, nomeadamente os instrumentos de orquestra? Não <input type="checkbox"/> Mais-ou-Menos <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
--

2.6. Gostaste das músicas ( <i>videoclips</i> ) apresentadas no final das aulas? Não <input type="checkbox"/> Mais-ou-Menos <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
---

2.7. Qual é a tua opinião acerca dos exercícios de solfejo? Má <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
--

2.8. De que forma consideras que o estagiário Edgar Grazina esclareceu as tuas dúvidas durante as aulas? Má <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
---

2.9. Qual a tua opinião acerca da ajuda prestada pelo estagiário Edgar Grazina no decorrer das atividades implementadas pela escola, nomeadamente a "Missa Pascal"? Má <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Boa <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
--

2.10. Como avalias o grau de dificuldade do teste escrito? Fácil <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Difícil <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
--

2.11. Como avalias o grau de dificuldade do teste oral? Fácil <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> Difícil <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
---

#### 3. Apreciação geral

3.1. Como caracterizas o teu desempenho nas aulas de Educação Musical lecionadas pelo estagiário Edgar Grazina? Mau <input type="checkbox"/> Razoável <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
---

3.2. Consideras a disciplina de Educação musical importante para a tua formação? Não <input type="checkbox"/> Mais-ou-Menos <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Sem Opinião <input type="checkbox"/>
---

Obrigado pela atenção!

## Apêndice 12: Teste Formativo (2º CEB)

<b>ESCOLA E.B 2,3 AUGUSTO MORENO – BRAGANÇA</b>	
Teste Formativo – Educação Musical – Maio de 2014	
Nome: _____	Nº: ____ Turma: ____
Classificação: _____	O Professor: _____

1. Reconheça auditivamente se a fonte sonora é **convencional** ou **não convencional** e preencha a os espaços em branco pela ordem numérica apresentada.

1- \_\_\_\_\_                      2- \_\_\_\_\_  
 3- \_\_\_\_\_                      4- \_\_\_\_\_

2. Reconheça auditivamente o **timbre** dos instrumentos reproduzidos e identifique se apresentam **contrastes** ou **semelhanças** tímbricas colocando um círculo à volta da letra A. ou B.

1) Xilofone / Pratos A) Contrastes    B) Semelhanças	2) Oboé / Clarinete A) Contrastes    B) Semelhanças
3) Castanholas / Caixa Chinesa A) Contrastes    B) Semelhanças	4) Triângulo / Bombo A) Contrastes    B) Semelhanças

3. Reconheça auditivamente se o **registro** das melodias são **Agudo**, **Medio** ou **Grave** e faça a devida numeração pela ordem cantada.

<i>Numeração pela ordem cantada:</i>	<i>Registro:</i>
	Grave
	Medio
	Agudo

4. Reconheça auditivamente se as **intensidades** das melodias são **FF**, **PP**, < (crescendo) ou > (diminuendo) e faça a devida numeração pela ordem cantada.

<i>Numeração pela ordem cantada:</i>	<i>Intensidades:</i>
	FF
	PP
	< (crescendo)
	> (diminuendo)

5. Reconheça auditivamente se o **andamento** das melodias são **Rápido**, **Moderato**, **Lento**, **Acelerando** ou **Ritardando** e faça a devida numeração pela ordem cantada.

<i>Numeração pela ordem cantada:</i>	<i>Andamento:</i>
	Rápido
	Moderato
	Lento
	Acelerando
	Ritardando

**Apêndice 13: Rating scale do Teste Performativo (2º CEB)**

Parâmetros do Teste Oral Formativo	Nível				
	E	D	C	B	A
a) Possuir capacidade de executar o “Ostinato”.	Ainda não possui	Possui alguma	Razoável	Adequada	Muito adequada
b) Consegue executar o “Contratempo”.	Ainda não consegue	Raramente	Com alguma ajuda	Sem ajuda	Sempre
c) Possui a capacidade de reproduzir “Linhas sonoras ascendentes, descendentes; Ondulatórias; Contínuas e descontinuas”	Ainda não possui	Possui alguma	Razoável	Adequada	Muito adequada

**Apêndice 14: Questionários de pergunta fechada (3º CEB)**

I. O primeiro questionário foi aplicado no 1º e 2º *Workshop de Bateria*.

**Clube de Música****Workshop 2014/2015****Inquérito**

Género:	Masculino	<input type="checkbox"/>
	Feminino	<input type="checkbox"/>

Considere cada uma das experiências e identifique o seu contentamento colocando um “X” no quadro correspondente à sua resposta.

	Muito Fraco	Fraco	Suficiente	Bom	Muito Bom
Contextualização teórica:					
Experiência prática:					
Classificação do workshop em geral:					

Obrigado pela participação!

II. O segundo questionário foi aplicado no 3º *Workshop de Bateria*.

**Clube de Música****Workshop de Bateria 2014/2015****Inquérito**

Qual é a tua opinião acerca deste *workshop*?

Coloca uma cruz (X) na resposta que pretendes dar:

	Mau	Razoável	Bom	Sem Opinião
Abordagem Teórica:				
Abordagem Prática:				

Obrigado pela participação!

## Apêndice 15: Ratings scales da Avaliação final (1º CEB)

### I. Reating scale dos Domínios Específicos.

Parâmetros dos Domínios Específicos	Nível				
	E	D	C	B	A
a) Demonstra capacidades de produzir e/ou criar sons.	Ainda não demonstra	Demonstra alguma	Razoável	Adequada	Muito adequada
b) Revela competências musicais técnico-expressivas.	Ainda não revela	Raramente	Com alguma ajuda	Sem ajuda	Sempre
c) Revela conhecimento teórico musical através da prática realizada.	Ainda não revela	Raramente revela	Revela às vezes	Revela com convicção	Revela ativamente
d) Demonstra capacidade de memorização auditiva/textual.	Ainda não demonstra	Demonstra alguma	Razoável	Adequada	Muito adequada

### II. Reating scale dos Domínios Gerais.

Parâmetros dos Domínios Gerais	Nível
a) Empenho e participação nas atividades.	Fraco
b) Sentido de responsabilidade em todas as tarefas.	
c) Autonomia e criatividade.	
d) Atenção/postura na sala de aula.	Suficiente
e) Cuidado e manutenção de espaços e materiais.	
f) Relação com os outros (colegas professores e funcionários).	Bom
g) Capacidade de saber estar e saber escutar.	
h) Trabalho de grupo (desempenho individual e interação com o grupo).	
i) Intervenções oportunas e corretas.	

## Apêndice 16: Ratings scales da Avaliação final (2º CEB)

### I. Reating scale do Domínio Cognitivo.

Parâmetros do Domínio Cognitivo	Nível				
	E	D	C	B	A
a) Revelar capacidade auditiva e nível de mobilização dos sentidos na perceção do mundo.	Ainda não revela	Raramente revela	Revela às vezes	Revela e explora com convicção	Revela e explora ativamente
b) Possuir conhecimento e compreensão de metas, objetivos e conteúdos.	Ainda não possui	Possui algum	Razoavel	Adquado	Muito adquado
c) Dominar linguagens musicais elementares a nível oral e escrita.	Ainda não consegue	Raramente	Com alguma ajuda	Sem ajuda	Sempre
d) Revelar interesse pelo património musical e cultural, nacional e da humanidade.	Ainda não revela	Raramente revela	Revela às vezes	Revela e explora com convixão	Revela e explora ativamente

### II. Reating scale do Domínio Psicomotor.

Parâmetros do Domínio Psicomotor	Nível				
	E	D	C	B	A
a) Possuir afinação e correta utilização da voz.	Ainda não possui	Possui algum	Razoavel	Adquado	Muito adquado
b) Revelar exploração e expressão instrumental.	Ainda não revela	Raramente revela	Revela às vezes	Revela e explora com convicção	Revela e explora ativamente
c) Possuir coordenação motora e sentido rítmico.	Ainda não possui	Possui algum	Razoavel	Adquado	Muito adquado
d) Revelar investigação, produção e apresentação de materiais musicais.	Ainda não revela	Raramente revela	Revela às vezes	Revela e explora com convixão	Revela e explora ativamente

### III. *Reating scale* dos Domínios Gerais.

Parâmetros dos Domínios Gerais	Nível
a) Assiduidade e pontualidade.	Fraco
b) Comportamento.	
c) Participação e interesse.	
d) Autonomia.	Suficiente
e) Responsabilidade com os materiais.	
f) Disponibilidade para o trabalho em equipa.	Bom
g) Relacionamento com adultos e colegas.	
h) Cumprimentos de regras do trabalho individual e em grupo.	

## Apêndice 17: Planificações a médio prazo do 1º e 2º CEB

### I. Planificação a médio prazo do 1º CEB.

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DO ESTÁGIO PROFISSIONAL			
ESTÁGIO NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA AUGUSTO MORENO			
Supervisor Institucional	Supervisor Cooperante		Estagiário
Prof. Dr. Vasco Alves	Prof. Dr. Artur Fernandes		Edgar Grazina
Turma	Sala	Horário	Duração das Aulas
MO5	33	Quarta: 15:00-16:00h	60'
UNIDADE I			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pulsação; Ritmo, andamentos; Forma binaria AB; Pergunta/Resposta.</li> <li>• Os compassos de divisão binária; As notas musicais (Leitura e escrita).</li> <li>• As figuras musicais; Pauta e clave de sol; Altura definida e indefinida.</li> <li>• Frases; pp, p, mf, f, ff</li> <li>• Elementos repetitivos; Imitação; <u>Ostinato</u>; Sons semelhantes e contrastes.</li> </ul>			

### II. Planificação a médio prazo do 2º CEB.

PLANIFICAÇÃO GERAL DO ESTÁGIO PROFISSIONAL			
ESTÁGIO NO 2º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA AUGUSTO MORENO			
Supervisor Institucional	Supervisor Cooperante		Estagiário
Prof. Dr. Vasco Alves	Prof. Dr. Artur Fernandes		Edgar Grazina
Turma	Sala	Horário	Duração das Aulas
5D	33	Segunda: 12:45-13:30h Quarta: 12:00-12:45h	45'
UNIDADE I			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pulsação; Tempo; Fortíssimo; Pianíssimo.</li> <li>• Elementos repetitivos; Altura indefinida e definida.</li> <li>• Registos: Agudo, Medio, Grave; Organizações de elementos.</li> </ul>			
UNIDADE II			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Crescendo e diminuendo; Fontes sonoras não convencionais e convencionais.</li> <li>• Contraste e semelhança <u>tímbrica</u>; Andamentos: Rápido, Moderato, Lento, Acelerando e Ritardando.</li> </ul>			
UNIDADE III			
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Som e silêncio organizados com a pulsação; Contratempo; <u>Ostinato</u>.</li> <li>• Linhas sonoras ascendentes e descendentes; Ondulatórias; Contínuas e descontínuas; Forte, Mezzo Forte e Piano.</li> </ul>			

## Apêndice 18: Estrutura da planificação de aula utilizada para o 1º, 2º e 3º CEB

PLANIFICAÇÃO DE AULA						
ESTÁGIO NO (1º, 2º OU 3º) CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA X						
Supervisor Institucional Prof. Dr. Vasco Alves		Supervisor Cooperante			Estagiário Edgar Grazina	
Turma	Sala	Horário	Duração	Aula nº	Data	
TEMA						
SUMÁRIO						
CONTEÚDOS						
COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS						
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS						
COMPETÊNCIAS TRANSVERSAIS						
METODOLOGIA/ SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM						
Demonstração das estratégias: Peça musical:						
RECURSOS MATERIAIS						
RECURSOS HUMANOS						
AVALIAÇÃO						
BIBLIOGRAFIA DE APOIO E DE REFERÊNCIA						
APLICAÇÕES LÓGICAS PARA COMPUTADOR						

## Apêndice 19: Planificação a médio prazo do 3º CEB

PLANIFICAÇÃO DE UNIDADE DO ESTÁGIO PROFISSIONAL			
ESTÁGIO NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO – ESCOLA MIGUEL TORGA			
Supervisor Institucional Prof. Dr. Vasco Alves		Supervisor Cooperante Prof. Dr. Filomena Gomes Prof. Dr. Ana Carrapatoso	Estagiário Edgar Grazina
Turma	Sala	Horário	Duração das Aulas
Clube de Música	Sala de Música	Quarta: 14:00-15:50h	90'
UNIDADE I			
<ul style="list-style-type: none"> <li>Perspetiva histórica da evolução da bateria “Bateria” e dos envolventes acessórios; Técnica base para os estilos musicais: Rock, Funk, Jazz, Blues e Bossa Nova; Afinação da Bateria; Posicionamento e correta utilização das baquetas e coordenação com o instrumento.</li> <li>Perspetiva histórica da evolução da bateria “Bateria” e dos envolventes acessórios; Técnica base para os estilos musicais: Rock, Funk, Jazz, Blues e Bossa Nova; Posicionamento e correta utilização das baquetas e coordenação com o instrumento.</li> <li>Perspetiva histórica da evolução da bateria “Bateria” e dos envolventes acessórios; Técnica base para os estilos musicais: Rock, Funk, Jazz, Blues e Bossa Nova; Posicionamento e correta utilização das baquetas e coordenação com o instrumento.</li> </ul>			

## Apêndice 20: Apresentação da perspetiva histórica sobre a evolução da bateria e dos acessórios envolventes





## História

- Os instrumentos de percussão foram uns dos primeiros instrumentos musicais construídos pelo homem.
- Os tambores de pele esticada foram descobertos primeiramente no Egito, 4000 anos antes de cristo.
- Havia uma grande diversidade de instrumentos: bongós, tímpanos, tamborins, pandeiros, congas, entre outros.
- A forma como eram criados derivava de troncos de arvores ocos (furados), coberto nas extremidades com pele de animais ou couro de peixe.

## História

- Inicialmente eram utilizados como meio de comunicação, marcavam ritmos para danças e cerimônias.
- Em 1900 as bandas e orquestras utilizavam um musico para cada instrumento de percussão pretendido.
- Foi então que o famoso William. F. Ludwing em 1910 criou o pedal e distribuiu vários instrumentos percutidos em suportes devidamente organizados.
- Um instrumentista pode tocar vários instrumentos ao mesmo tempo.



## História



- A bateria ou “trap set” como era conhecida inicialmente, reproduz motivos rítmicos e melódicos, uma vez que os tom-tons (tambores) possuem uma afinação própria e um determinado registo.



- Para tocar no bombo é utilizado um pedal com um batente composto normalmente por feltro.
- Nos anos 40 foi desenvolvido o tripe do prato de choque (hit-hat), este dá a possibilidade de criar novos efeitos sonoros e também marcar o contratempo como é usual na música Jazz.



## História

- As baquetas são o instrumento que permite percutir sobre as peles dos toms, caixas e pratos existentes na bateria.
- Existem vários tipos de baquetas, tendo cada uma características sonoras diferentes. As mais utilizadas são:
  - Baquetas de madeira com ponta oval;
  - Baqueta de madeira com ponta de nylon;
  - Vassouras (utilizadas no Jazz/Bossa Nova).



## História

- Os pratos são um instrumento que reproduzem um som brilhante quando tocados com os restantes acessórios da bateria.
- Existem vários tipos de pratos, tendo cada um características sonoras diferentes. Os mais utilizados são:
  - Pratos de choque (hi-hat);
  - Prato de condução (Ride);
  - Prato de ataque (Crash);
  - Prato chinês (China).



## História

- Nos anos 80, alguns fabricantes como a Yamaha e Roland criaram a bateria eletrônica.
- Esta nova tecnologia reproduz sons pré-gravados (samplers) cada vez que o instrumentista percutir um dos “pads” (discos de borracha ou tecido).
- Apenas emite som através de uma coluna ou utilizando “headfones”, podendo ser utilizada para estudar silenciosamente em casa.



Estilos Musicais (Rock)



Estilos Musicais (Funk)

Vicky Marques



Estilos Musicais (Jazz)



Estilos Musicais (Blues)

---



Estilos Musicais (Bossa Nova)

---



**THE END**



**Apêndice 21: Arranjo da peça *Will Rock You***

**We Will Rock You**

Arranjo do grupo "Queen" elaborado por Edgar grazina

♩ = 75

Bateria


## **Anexos**



## Anexos

### Anexo 1: Planificações anuais do 1º e 2º CEB

#### I. Planificação anual do 1º CEB.

 <b>AUGUSTOMORENO</b> ARREGRAMENTO DE ESCOLAS CÓDIGO 151 798		 <b>Ministério da Educação</b> <b>DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE/ESCOLA E.B. 1,2,3 AUGUSTO MORENO 340364</b>	
IDENTIFICAÇÃO			
ESCOLA(S) ESTAÇÃO- ANO 2014/15 – Ed. Musical (Aulas previstas)		ANO DE ESCOLARIDADE	TEMPOS LECTIVOS
Artur José Fernandes		3º Ano	2 por semana

Níveis de progressão propostos					
<p>Planificação: Os níveis de progressão propostos por período para o 1º ano são os abaixo descritos, embora se trabalhem outros por iniciativa do professor. Pretende-se assim que para além dos mesmos os alunos iniciem a leitura e escrita convencionais aos níveis do ritmo e da melodia, na pauta musical, e iniciem a aprendizagem da flauta de bisel.</p> <p>Para além da aquisição destes conceitos prevêem-se inúmeras actividades que prepararão a iniciação a muitos outros (reflectidos nas actividades previstas pelas outras grelhas apresentadas); actividades que se interliguem com movimento corporal, expressão dramática e, transversalmente, com temas que se refiram ao mundo da infância, nas suas faixas etárias e consequentes necessidades afectivas, além dos que marquem pelo calendário, comemorações (o Magusto o Natal, o Carnaval, a Primavera, o Fim do ano lectivo) ou alertas.</p>					
	Timbre	Dinâmica	Ritmo	Altura	Forma
Nível I 1º Período 26 aulas	Sons do meio e da Natureza Instrumentos de sopro: - Flauta de bisel	pp, p, mf, f, ff	Pulsação Ritmo andamentos	Altura definida e indefinida Pauta e clave de sol	Organizações elementares Frases
Nível II 2º Período 22 Aulas	Sons semelhantes e contrastantes	Variação de intensidade: Crescendo e diminuendo	As figuras musicais	As notas musicais (Leitura e escrita)	Elementos repetitivos Imitação Ostinato
Nível III 3º Período 19 aulas	Famílias de instrumentos de percussão (peles, metais, madeiras)	Organizações dinâmicas	Os compassos de divisão binária	Escala pentatónica e diatónica	Forma binária AB Pergunta/Resposta

Plano Curricular de Turma – 3º Ano 1/4

Av. General Humberto Delgado • 5800-167 BRAGANÇA • Tel. 273 822 470 • Fax: 273 824 675 • E-Mail: info@e203-augusto-moreno.rcti.pt • Contribuinte: 600 054 659

 <b>AUGUSTOMORENO</b> ARREGRAMENTO DE ESCOLAS CÓDIGO 151 798		 <b>Ministério da Educação</b> <b>DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE/ESCOLA E.B. 1,2,3 AUGUSTO MORENO 340364</b>	
---	--	---	--

PRÁTICA VOCAL / Voz, Canto e Práticas Corais		
OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	ACTIVIDADES
<ol style="list-style-type: none"> <li>Relacionar os sons e os símbolos que os representam;</li> <li>Cantar com consciência da pulsação, com sentido rítmico, melódico e afinadamente;</li> <li>Desenvolver o sentido da frase musical;</li> <li>Interpretar controlando aspectos relacionados com a agógica e a dinâmica;</li> <li>Ouvir e desenvolver a memória auditiva, memorizando padrões, seqüências e canções.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utilização da voz para produzir diferentes efeitos sonoros para ilustrar, p. ex., histórias e poemas;</li> <li>Interpretação de canções com géneros, estilos e temáticas diferentes;</li> <li>Interpretação de canções em diferentes tonalidades, modos e outras organizações sonoras;</li> <li>Compreensão do papel do silêncio na música;</li> <li>Prática monódica e polifónica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sonoridades vocais, a explorar livremente ou a partir de referentes: sons do meio ambiente, sons de motivos melódicos, frases, melodias, canções, escalas (audição; imitação; improvisação).</li> <li>Batimentos corporais ( pulsação, divisão, ritmo, improvisação livre e criação de ostinatos).</li> <li>Rimas, lengalengas (Prosódia: vivências do ritmo da palavra e das acentuações; possibilidades de improvisação rítmica e melódica para as mesmas).</li> <li>canções :             <ul style="list-style-type: none"> <li>Didáticas - Bitónicas, tritónicas, tetratónicas, pentatónicas, para desenvolvimento auditivo e/ou da leitura a partir da simbologia convencional; Diatónicas - por graus conjuntos, ou ainda para a aprendizagem de intervalos, tendo, simultaneamente em atenção a progressão de dificuldades - rítmicas, formais / frases curtas, no texto, e com acompanhamentos simples, por ostinatos, pulsação/divisão, ritmo, compasso.</li> <li>Didáticas que reflectam o conteúdo a leccionar nessa aula na sua composição e/ou pelo texto.</li> <li>Temáticas: Segundo o tema a abordar.</li> <li>Tradicionais infantis.</li> <li>Do património etnográfico nacional ou de outras culturas.</li> </ul> </li> <li>Leituras rítmicas e melódicas (notação não convencional e notação convencional).</li> <li>Polifonias simples (Cânones; Acompanhamento por segundas vozes, na voz ou na flauta; ou, ainda, pelo instrumental orff, com ostinatos melódicos, ou bordões, por exemplo).</li> </ul>

Plano Curricular de Turma – 3º Ano 2/4

Av. General Humberto Delgado • 5800-167 BRAGANÇA • Tel. 273 822 470 • Fax: 273 824 675 • E-Mail: info@e203-augusto-moreno.rcti.pt • Contribuinte: 600 054 659

 <p><b>AUGUSTO MORENO</b> ARRANJO MUSICAL DE ESCOLAS CODIGO 151.798</p>	 <p><b>DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE ESCOLA E.B. 1,2,3 AUGUSTO MORENO</b> 340364</p>
--	--

PRÁTICA INSTRUMENTAL / A Música e os Instrumentos Tradicionais		
OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	ACTIVIDADES
<ol style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver técnicas de execução melódica e harmónica;</li> <li>Tocar diferentes tipos de instrumentos e de repertório, individualmente e colectivamente;</li> <li>Reconhecer a diversidade do panorama musical de tradição oral;</li> <li>Desenvolver técnicas simples de harmonização;</li> <li>Conhecer o trabalho desenvolvido no âmbito da recolha e divulgação de música de tradição oral;</li> <li>Identificar e caracterizar diferentes tipos de instrumentos tradicionais portugueses.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Manipulação e utilização de diferentes técnicas instrumentais (p. ex. rasgado, dedilhado);</li> <li>Harmonização de melodias tradicionais;</li> <li>Análise e análise musical tradicional;</li> <li>Interpretação de diferentes músicas tradicionais;</li> <li>Apresentação pública do trabalho realizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>O corpo como instrumento. Exploração de níveis corporais: palmas, dedos, pés, mãos, etc. ( imitação, criação).</li> <li>Materiais e objectos: Exploração de potencialidades procurando efeitos sonoros livremente, ou condicionados rítmica, melódica, ou harmónicamente) - para acompanhamento de canções textos e movimento.</li> <li>Construção de instrumentos musicais.</li> <li>Instrumental Orff (conhece, utiliza e aplica conhecimentos relacionados com harmonizações relacionadas com a utilização de ostinatos e bordões - sobretudo em pentatónico) .</li> <li>A flauta de bisei.</li> </ul>
HISTÓRIAS COM MÚSICA / Percepção e Expressão Musical		
OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	ACTIVIDADES
<ol style="list-style-type: none"> <li>Identificar as qualidades musicais do som;</li> <li>Combinar alturas, durações, dinâmicas, tempos e texturas para descrever determinados tipos de situações;</li> <li>Interpretar peças musicais diferenciadas seguindo a rigor as indicações expressas;</li> <li>Compor pequenas peças musicais, vocais e instrumentais, utilizando diferentes tipos de pressupostos, musicais e não musicais.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização de escuta musical activa incluindo percepção e expressão;</li> <li>Gravação de interpretações e composições para análise, discussão e avaliação, utilizando vocabulário apropriado;</li> <li>Manipulação de símbolos, convencionais e não convencionais, como suporte ao desenvolvimento das ideias musicais;</li> <li>Exploração e combinação de diferentes tipos de instrumentos para produzir determinados efeitos;</li> <li>Apresentação pública, na escola e/ou comunidade, do trabalho realizado.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Qualidades do som: timbre, intensidade altura e duração (vivência progressiva por níveis de dificuldade e formação de conceitos).</li> <li>Vivência da forma em música (Interiorização por audição; execução e improvisação).</li> <li>Utilização de jogos musicais, imagens ,textos e audições para a vivência de: Sons do meio ambiente e da natureza; exploração e conhecimento da voz e do corpo; instrumentos musicais; qualidades do som. Jogos que simultaneamente ajudem ao desenvolvimento da socialização, da atenção, do equilíbrio, da reacção etc...</li> <li>Audições activas de obras ou excertos (de géneros, estilos e tipos de música variados) para reflexão sobre estilos,</li> </ul>

Plano Curricular de Turma – 3º Ano 3/4

Av. General Humberto Delgado • 8300-167 BRAGAÇA • Tel. 273 322 470 • Fax: 273 324 675 • E-MAIL: info@e303-augusto-moreno.rcts.pt • Contribuinte: 600 054 659

 <p><b>AUGUSTO MORENO</b> ARRANJO MUSICAL DE ESCOLAS CODIGO 151.798</p>	 <p><b>DIRECÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE ESCOLA E.B. 1,2,3 AUGUSTO MORENO</b> 340364</p>
--	--

		épocas/compositores, organizações formais, conjuntos instrumentais.
--	--	---

MÚSICA TEATRAL / Música, Movimento e Drama		
OBJECTIVOS	ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO	ACTIVIDADES
<ol style="list-style-type: none"> <li>Identificar as diferentes componentes de um espectáculo músico-teatral;</li> <li>Integrar sons, ideias, palavras, imagens, movimento e drama na criação de um espectáculo músico-teatral;</li> <li>Interpretar uma obra musical que interligue as várias dimensões;</li> <li>Realizar, produzir e apresentar publicamente um espectáculo;</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Visualização e comentários de óperas para crianças;</li> <li>Criação de uma peça musical que interligue música, movimento e drama;</li> <li>Realização plástica de um espectáculo;</li> <li>Produção e difusão de um espectáculo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Acompanhamento de canções com gestos e percussão corporal.</li> <li>Formas de dança: folclore, danças de salão, hip-hop, etc. (reconhecimento, imitação e improvisação).</li> <li>Movimento, em harmonia com o carácter da música (livre, ou segundo a pulsação, o andamento, a dinâmica, as acentuações, a melodia, a harmonia, A divisão do tempo Binária/ternária)</li> <li>Criação de coreografias elementares ( reprodução e/ou improvisação de gestos, movimentos, passos, mímicas; formações em roda, em fila, aos pares etc...; andar, baloiçar, correr, saltitar).</li> <li>Relações entre música e outras artes: dança, pintura; escrita etc... (compreende, e improvisa).</li> <li>Dialogos sobre o meio ambiente sonoro ( audições musicais de vários âmbitos; diálogos com músicos, ou outros artistas).</li> <li>Dramatização de obras musicais.</li> </ul>

Plano Curricular de Turma – 3º Ano 4/4

Av. General Humberto Delgado • 8300-167 BRAGAÇA • Tel. 273 322 470 • Fax: 273 324 675 • E-MAIL: info@e303-augusto-moreno.rcts.pt • Contribuinte: 600 054 659

## II. Planificação anual do 2º CEB.

PROJECTO CURRICULAR DO AGRUPAMENTO 2013/2014  
DISCIPLINA/ÁREA CURRICULAR: Educação Musical  
5º ANO/2º CICLO:

Objetivos		Conteúdos/Aprendizagens	Materiais Curriculares	Recursos Didáticos	Metodologias	Avaliação		Calendarização
Gerais	Específicos					Tipo	Instrumentos	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Investiga.</li> <li>- Conhece o património cultural nos contextos;</li> <li>- Põe em acção capacidades afectivas cognitivas e cinestésicas</li> <li>- desenvolve a personalidade de forma autónoma e crítica.</li> <li>- Produz exposições e espectáculos</li> <li>- desenvolve a criatividade</li> <li>- Desenvolve capacidade de expressão e comunicação</li> <li>- mobiliza todos os sentidos na percepção do mundo.</li> <li>- Explora conexões com outras artes e áreas do conhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza de sons e movimentos para se expressar.</li> <li>-Apropria-se das linguagens elementares desta arte</li> <li>-identifica conceitos nas obras musicais.</li> <li>-descodifica linguagens e códigos musicais.</li> <li>- Ensaia metodicamente e apresenta peças musicais.</li> <li>- Investiga funções e significados da música nas sociedades.</li> <li>- Utiliza tecnologia da informação e comunicação no âmbito musical.</li> </ul>	<p style="text-align: center;"><b>TIMBRE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fontes sonoras convencionais e não convencionais; contraste e semelhança; família de timbres; mistura, combinação, alteração e realce tímbricos.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>DINÂMICA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fortíssimo/pianíssimo; Crescendo/Diminuendo; Forte/Mezo forte/Piano; Perfil sonoro.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>ALTURA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Altura definida e indefinida; registos grave, médio e agudo; linhas sonoras; melodia/harmonia; agregados sonoros; escalas modais e pentatónica.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>RITMO</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pulsação/tempo; som e silêncio numa pulsação; contratempo; sons e silêncios de duas e quatro pulsações; Organizações binária e ternária (compassos binário ternário e quaternário); padrões rítmicos.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><b>FORMA</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Elementos repetitivos; ostinato; imitação cánone; forma AB e ABA; motivo e frase.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Livro da disciplina.</li> <li>Materiais de apoio.</li> <li>Livro de exercícios.</li> <li>Livros de canções.</li> <li>Património musical regional e nacional ao nível dos géneros e dos instrumentos</li> <li>História da música portuguesa e internacional</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Livros</li> <li>materiais áudio e vídeo</li> <li>o computador e materiais associados. (Sites na Internet)</li> <li>Pessoas e entidades</li> <li>Património local e regional</li> <li>Património Geral</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Metodologias diferenciadas centradas nas características específicas de cada aluno e grupo de alunos.</li> <li>-Implementação constante de feedback.</li> <li>-Trabalhos de grupo ao nível de produções musicais, com diversidade de instrumentos.</li> <li>-Utilização de instrumental Orff; cavaquinhos (se o professor o entender); flauta de bisel; voz e possibilidades corporais (sonoras e de movimento).</li> <li>-Utilização de canções temáticas e didácticas como motivação para os conteúdos ou para determinados temas de carácter cultural e interdisciplinar</li> <li>- Valorização da música tradicional portuguesa, europeia e dos diversos continentes.</li> <li>- Motivação para o estudo da Música erudita e dos seus compositores, no tempo.</li> <li>- A audição, a execução e a improvisação na base das aprendizagens.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diagnostica</li> <li>Formativa</li> <li>Sumativa</li> <li>Observação directa</li> <li>Auto e hetero avaliação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Testes</li> <li>Fichas</li> <li>Execuções vocais e instrumentais</li> <li>Trabalhos (investigação individual ou em grupo)</li> <li>Fichas de observação e registo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Os conteúdos programáticos desenvolvem-se na consolidação de uma espiral de conceitos (de Timbre; Dinâmica; Altura; Ritmo e Forma) a cimentar segundo níveis de progressão.</li> <li>1º Período: Níveis I e II</li> <li>Avaliação e prática instrumental (9aulas)</li> <li>2º Período: Níveis II e III</li> <li>Avaliação e prática instrumental (9aulas)</li> <li>3º Período: Níveis IV e V</li> <li>Avaliação e prática instrumental (7aulas)</li> </ul>

A1: 064944 Humberto Delgado • 8100-161 BRAGA/PA • Tel. 251 322 270 • Fax: 251 321 675 • E-Mail: isid@ab23-augusto-moreno.rcts.pt • Contribuinte: 600 079 827