

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

Paula Alexandra Ornelas Teixeira

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

Orientadora

Maria Isabel Ribeiro de Castro

Bragança, outubro de 2019

Dedicatória

Às minhas quatro borboletas!

Ao meu Pai, Carlos, meu maior exemplo e primeiro professor de música.

À minha Mãe, Celina, meu maior apoio e incentivo.

À minha irmã, Cristina, minha companheira e melhor amiga.

À minha borboleta mais bela, à minha avó Celestina.

Educar é viajar pelo mundo do outro, sem nunca penetrar nele. É usar o que possamos para nos transformarmos no que somos (Cury, 2019).

Agradecimentos

Este relatório simboliza uma longa viagem, num caminho cheio de obstáculos, desafios, muitas vitórias e realizado com o apoio de algumas pessoas, sem as quais teria sido mais difícil.

Antes de mais agradeço aos meus pais, porque sem eles nada disto seria possível e, mesmo longe de casa confiaram e investiram em mim.

À minha irmã, Cristina, das pessoas mais esforçadas e determinadas que conheço e que sempre tentou transmitir-me esses valores e se apresentou o meu apoio.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e incentivaram.

À professora Maria Isabel Ribeiro de Castro, minha supervisora, por todo o acompanhamento, dedicação e por me transmitir a beleza e a paixão do ensinar.

Ao professor João Cristiano Cunha, que ao longo de todo o meu percurso no IPB, sempre me acompanhou e estimulou a ir e sonhar mais longe.

Aos docentes Mário Cardoso e Rosa Novo pelas sugestões, chamadas de atenção e incentivos ao longo do último ano de mestrado.

Aos meus colegas André Gomes, Carlos Alves, Gil Alves, Pedro Pereira e principalmente ao meu colega de estágio Rogério Pereira, por todos os momentos vividos e partilhados na terra dos “Amigos para sempre”.

Ao professor cooperante, Alcino Barros, pelos conselhos e acompanhamento valiosos ao longo do meu estágio.

À minha madrinha de curso, Cristiana Afonso, por ser o meu maior apoio, e por todo o carinho e paciência que teve comigo, desde a minha chegada ao IPB.

Às Servas Franciscanas Reparadoras de Jesus Sacramentado, principalmente à Irmã Conceição Borges e à Irmã Maria José Oliveira, por serem incansáveis quer no meu acompanhamento como pessoa, como futura professora e como membro da família.

Aos meus queridos alunos do 5.º e 6.º ano de escolaridade, por todos os momentos fantásticos que vivemos, por me ajudarem a crescer e por me deixarem fazer parte desta construção de saberes maravilhosa.

E principalmente a Deus!

Resumo

Este trabalho representa o culminar da Prática de Ensino Supervisionada do curso de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Bragança. Pretende apresentar, descrever, analisar e refletir as experiências de ensino/aprendizagem realizadas no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo de 2018/2019, no 2.º Ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º anos de escolaridade. Tendo por base principal a abordagem Orff-Schulwerk, com enfoque em outras abordagens, métodos e pedagogos, as atividades e experiências musicais desenvolvidas em contexto de sala de aula com as crianças procurou atingir os seguintes objetivos: (1) vivenciar a música; (2) utilizar o corpo, como instrumento principal; (3) atividades práticas, a partir do jogo musical; (4) utilizar instrumentos não convencionais; (5) conhecer e aprender repertório de música tradicional; (6) fomentar o espírito crítico; (7) sensibilizar para as limitações físicas ou motoras. Para atingir os objetivos delineados, foram realizadas aulas com a aplicação de diversas melodias e repertórios, de preferência tradicionais, jogos diversos utilizando alguns softwares nomeadamente o Jclick, utilização de instrumentos não convencionais para acompanhamento de algumas músicas e até mesmo para interpretação das mesmas. Destaco o último objetivo por se tratar de uma temática que procurou a sensibilização dos alunos para a surdez e para a qual foram realizadas atividades musicais tendo como base a Língua Gestual Portuguesa. Entendo que o trabalho desenvolvido, com a utilização de várias abordagens pedagógicas, proporcionaram o enriquecimento do trabalho realizado em sala de aula e um maior e melhor resultado na aquisição de conhecimentos, por parte dos alunos.

Palavras Chave: educação musical; orff-schulwerk; vivências musicais; música tradicional; jogos musicais; reflexão.

Abstract

This work represents the culmination of the Supervised Teaching Practice of the Music Education in Basic Education course, at the Higher School of Education, at the Bragança Polytechnic Institute. It aims to present, describe, analyze and reflect the teaching / learning experiences carried out under my Supervised Teaching Practice in the 2018/2019 school year, in the 2nd Cycle of Basic Education - 5th and 6th grade . Based on the Orff-Schulwerk approach, other approaches, methods and pedagogues, the activities developed were aimed at: (1) helping children to experience music; (2) greater use of the body as the main instrument; (3) play activities, such as games; (4) use of unconventional instruments; (5) learning of traditional musics; (6) focus on rhythm, and body rhythms; (7) develop critical thinking in students; (8) student awareness of people with physical or motor limitations. For this purpose, classes were held with the apprehension of various songs, mainly traditional, playing various games using some softwares like Jclick, the use of unconventional instruments to accompany some music and even to perform them. I especially highlight the activity which purpose was the students' awareness of deafness by learning Portuguese Sign Language. I believe that the use of various pedagogical approaches only enriched the work done in the classroom, and I find it visible in the final results.

Keywords: music education; orff-schulwerk; musical experiences; traditional music; musical games; reflection.

Siglas e acrónimos

AEC – Atividade de Enriquecimento Curricular

CC – Canto Coral

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EM – Educação Musical

IA – Investigação-Ação

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OI - *Orff Instrumentarium*

OS - *Orff-Schulwerk*

Índice Geral

INTRODUÇÃO.....	1
1. SER PROFESSOR	
1.1. Ser professor.....	3
1.2. Ser professor de Educação Musical.....	9
2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO	
2.1. A Escola.....	18
2.2. A Turma.....	19
2.3. Os documentos organizadores do processo de ensino.....	21
3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL	
3.1. Enquadramento.....	24
3.1.1. Carl Orff.....	25
3.1.2. Êmile Jaques-Dalcroze.....	29
3.1.3. Keith Swanwick.....	32
3.1.4. Zoltan Kodály.....	35
3.2. Objetivos e estratégias.....	38
3.2.1. Questionário inicial.....	40
3.3. Abordagem Metodológica de Investigação.....	47
3.4. Experiência de ensino/aprendizagem.....	52
3.4.1 5.º ano de escolaridade.....	52
a) Atividade “Bingo Sonoro”	
b) Atividade “Kokoleoko”	
c) Atividade “J’Clic”	
d) Atividade “Siyhamba”	
3.4.2. 6.º ano de escolaridade.....	58
a) Atividade “Não se me dá que vindimem”	
b) Atividade “O Senhor do meio”	
c) Atividade “O Som para os Surdos	
4. REFLEXÃO SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS.....	64
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
ANEXOS.....	73

Índice de Figuras

Figura 1 – Espiral de Conceitos adaptada de Manhattaville Curriculum Program	14
Figura 2 – Carl Orff.....	25
Figura 3 – Orff-Institut – Universität Mozarteum de Salzburgo.....	28
Figura 4 – Êmile Jaques-Dalcroze.....	29
Figura 5 – Keith Swanwick.....	32
Figura 6 - Zöltan Kodály.....	35
Figura 7 – Manossolfa.....	37
Figura 8 – Linha de Lewin (1946).....	48
Figura 9 – Espiral de ciclos da IA.....	49
Figura 10 – Ciclo de IA, segundo Whitehead.....	50
Figura 11 – Um ciclo de Ação Reflexão (adaptado de McNiff).....	50
Figura 12 – Círculo ‘Orffiano’	54
Figura 13 – Aluno a tocar com protetores auditivos.....	61
Figura 14 – A intérprete Sofia Cardoso a ensinar os gestos aos alunos.....	63

Índice de Gráficos

Gráfico 1	40
Gráfico 2	41
Gráfico 3	41
Gráfico 4	42
Gráfico 5	42
Gráfico 6	43
Gráfico 7	44
Gráfico 8	44
Gráfico 9	45
Gráfico 10	45

Índice de Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial	74
Anexo 2 – Calendário personalizado 5.º ano.....	75
Anexo 3 – Calendário personalizado 6.º ano.....	76
Anexo 4 – Planificação da aula do dia 5 de janeiro de 2019.....	78
Anexo 5 – Cartões do Bingo.....	80
Anexo 6 – Planificação da aula do dia 09 de janeiro de 2019.....	83
Anexo 7 – Partitura da música “Kokoleoko”.....	85
Anexo 8 – Planificação da aula do dia 20 de fevereiro de 2019.....	86
Anexo 9 – Partitura da música “Siyahamba”.....	88
Anexo 10 – Planificação da aula do dia 13 de março de 2019.....	89
Anexo 11 – Planificação da aula do dia 26 de novembro de 2018.....	91
Anexo 12 – Partitura da música “Não se me dá que vindimem”.....	93
Anexo 13 – Arranjo musical da música “Não se me dá que vindimem”.....	94
Anexo 14 – Planificação da aula do dia 28 de janeiro de 2019.....	96
Anexo 15 – Partitura da música “O Senhor do meio”.....	98
Anexo 16 – Planificação da aula do dia 21 de maio de 2019.....	99
Anexo 17 – Letra da música “O que quero ser quando for grande”.....	101

INTRODUÇÃO

O relatório final de estágio tem como objetivo a conclusão de um ciclo de estudos no Instituto Politécnico de Bragança – Escola Superior de Educação – mais precisamente o curso de Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico, e pretende apresentar, descrever, analisar e refletir as experiências de ensino/aprendizagem realizadas no âmbito da minha Prática de Ensino Supervisionada no ano letivo de 2018/2019, no 2.º Ciclo do Ensino Básico – 5.º e 6.º anos de escolaridade.

O presente relatório está dividido em quatro capítulos e cada um destes em subcapítulos. No primeiro capítulo 1) “Ser professor” entendi ser relevante fazer uma primeira abordagem no que diz respeito à temática em questão, de uma forma geral, dado que, no meu ponto de vista, a arte do ensinar está inerente a todas as áreas do ensino. Num segundo subcapítulo específico mais o assunto em relação ao ser professor de Educação Musical, contextualizando a Educação Musical em Portugal e nas escolas, e dando especial foco à importância que a Educação Musical deve ter na vida da criança e no currículo. No seguinte capítulo 2) “Caraterização do Contexto Educativo” tem o objetivo de contextualizar o espaço onde a ação aconteceu, de forma a uma melhor perceção das características da escola e da turma e ainda sobre os documentos organizadores do processo de ensino/aprendizagem, dado que estes me auxiliaram a compreender o processo de planificar e a organizar elementos do sistema de ensino.

O capítulo três 3) “Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem profissional” é o capítulo central de todo este relatório, pois apresento as abordagens pedagógicas utilizadas durante a minha Prática de Ensino Supervisionada, fundamentalmente a abordagem *Orff-Schulwerk*. Neste capítulo, descrevo as atividades realizadas, analiso e reflito sobre todo o processo. Na abordagem *Orff-Schulwerk*, de acordo com Cunha (Cunha et al., 2015): "o ensino/aprendizagem (...) favorece a vivência da música, tendo na sua base o envolvimento do corpo humano enquanto fonte natural de criação, expressão e vivência artística" (p. 43), o que vai ao encontro do próprio programa oficial de Educação Musical para o Ensino Básico - 2.º Ciclo, no qual está patente que "fazer-se música é a questão mais importante. Teoria e informação são suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento

peçoal dos alunos com a Arte." (Ministério de Educação, 1991, p. 213). Tendo em conta estes parâmetros reforçados pelos autores, julgo a abordagem *Orff-Schulwerk* a mais indicada para implementar na minha Prática de Ensino Supervisionada, uma vez que encontro na mesma várias ferramentas (descritas no capítulo 3) úteis para proporcionar uma melhor aprendizagem às crianças que me foram confiadas, em diferentes aspetos já referenciados e que procuram uma maior vivência da música, através do fazer e da ação, do contato, da utilização do corpo e da voz, do dançar, do cantar, do tocar, do jogar e do criar/improvisar/experienciar. Desta forma o aluno creio que pode adquirir mais conhecimentos e mesmo expressar emoções, através da interligação entre a música, o movimento e a linguagem.

Contudo houve outros pedagogos que me inspiraram e nos quais me suporrei para a realização das minhas aulas como é o exemplo de Êmile Jaques-Dalcroze (1865 – 1950), Keith Swanwick (1937) e Zöltan Kodály (1882 – 1967).

Para terminar, no capítulo cinco 4) “Reflexão sobre competências profissionais” elaboro uma pequena síntese sobre o presente relatório, abordando a forma como o meu percurso pessoal e escolar me favoreceu, na minha Prática de Ensino Supervisionada, na construção arquitetónica deste documento de estágio. Faço também uma análise sobre as competências que entendo ter angariado depois desta viagem, que apesar de longa e cheia de obstáculos, se apresentou repleta de conquistas, vitórias e alegrias.

1. SER PROFESSOR

Neste primeiro capítulo, numa primeira fase, abordo o tema em questão, de uma forma mais abrangente, e de seguida de uma maneira mais pormenorizada no que diz respeito ao ser professor de Educação Musical. No primeiro momento procuro explicar o que é ser professor, suportando-me para tal, da opinião de vários autores e na minha própria, traçando uma breve história sobre a importância da educação, do docente e a sua tarefa no século XXI. Em relação ao ser professor de Educação Musical, para além de fazer uma breve contextualização história da Educação Musical, explico brevemente o termo ‘Música’, dando, contudo, especial destaque à importância da música para a criança. Aponto ainda algumas razões da desvalorização da Educação Musical no território nacional.

1.1. Ser Professor

Segundo Estrela (2001) a profissão de professor é apresentada como “uma atividade remunerada e socialmente reconhecida, assente num conjunto articulado de saberes, saberes-fazer e atitudes que exigem uma formação profissional longa e certificada, legitimando o monopólio do exercício profissional e autorizando uma relativa autonomia do seu desempenho” (p. 120). Porque esta temática tem suscitado bastante interesse, já em 1988 decorria uma Comissão dedicada a analisar a situação do professor em Portugal e na qual os elementos que a constituíam foram incumbidos de estudar os diferentes aspetos relacionados com a profissão de docente. Assim, o objetivo destas reuniões teve a ver com a necessidade de perceber de que forma acontecia a dignificação da condição social dos professores. Desde essa altura e segundo Resende, a classe dos professores passou a exercer algum fascínio enquanto objeto de estudo sociológico (Resende, 2003).

Em 1999, Nova explica que na Europa, a segunda metade do século XVIII, foi um período de muita importância para a história da educação e do professor, tentando-se encontrar as respostas para o perfil ideal desta função. Encontrávamo-nos num tempo de secularização e de estatização do ensino; as estratégias educativas continuavam quase as mesmas que quando estavam sob a tutela da Igreja, mas agora orientadas e dinamizadas por um corpo docente recrutado pelas autoridades do ministério da educação. Num primeiro período, o professor “desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada,

constituindo uma ocupação secundárias de religiosos ou leigos das mais diversas origens”(Nova, 1999, p. 15).

Com o passar dos anos as ligações entre os docentes e os alunos deixaram de ser uma relação de mestre para aluno, alterando-se a ideia que o professor tem de adotar uma postura fria e distante. “A palavra de ordem passava a ser a seguinte: o espírito compreensivo do professor conquistava-se, na prática lectiva, através duma aproximação física e afectiva dos alunos, nas salas de aula e nos espaços de convívio” (Resende, 2003, p. 990). Contudo, Marques (2001) ajuda-nos a perceber que não há apenas uma forma de educar, lembrando que desde que existem comunidades com uma certa complexidade cultural, também a educação formal se efetiva, referindo que acontece uma nova conceção de educação, apta a:

“(…) integrar e não excluir e de transmitir, mas também criar. (. . .) Educar não é apenas transmitir o legado cultural às novas gerações (...) é, também, ajudar a despertar as vocações que existem, em potência, no espírito de cada aluno. (...) educar é permitir que cada um conheça as suas finalidades e seja capaz de encontrar e mobilizar os meios para concretizar essas finalidades” (p. 18).

Esta necessidade de saberes e de formação profissional é fundamental na vida de docente, de forma a consolidar a profissão como algo baseado no profissionalismo e na busca constante de “saber-fazer”. O professor é alguém com uma vocação profissional, que considera o ensino como um serviço à comunidade e que responde a uma ética do compromisso em diferentes vertentes (Mesquita, 2011).

Ser professor no século XXI é uma tarefa árdua, porém gratificante, no sentido de que este nos dias de hoje tem de “competir” com numerosas fontes de informação e de conhecimentos, principalmente a *internet*, que por vezes o coloca o num papel secundário. Esta situação apela à constante formação do professor que tem de ser capaz de utilizar o seu conhecimento e experiência pessoal para se adaptar às necessidades do aluno e ser capaz de colmatar as próprias exigências desta profissão, de forma a colocar as práticas e processos didáticos diferenciados neste processo. Como refere Falsarella (2013) a formação de professores é contínua uma vez que começa na formação inicial e permanece durante toda a sua carreira. Nesse sentido os professores têm de estar sempre atualizados dado que a formação é um ciclo que não termina, antes está sempre em constante desenvolvimento, pois “hoje ele não detém o monopólio do saber e novos são os papéis que se quer que ele desempenhe” (Esteves & Rodrigues, 1993, p. 41).

Nova (1995), defendia que “não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores” (p.9), tendo em

conta que a formação deve suscitar aos formandos uma atitude crítico-reflexiva, que lhes proporcione um pensamento autónomo e que estimule a autoformação (Nova, 1995, p. 25). Já em 1989, Bonboir citado por Cró (1998), referia que no século XX foi, provavelmente, o período no qual se explorou, de forma clara, a problemática da formação dos professores de uma forma sistemática. Apesar de no passado já ter acontecido alguma discussão sobre a temática, esta refletia sobre a questão de que os bons professores é que faziam as boas escolas, dando mais importância à arte pedagógica e deixando de parte uma solução científica. Nesse mesmo século já se dava um especial valor a temas como o ensino reflexivo, o prático-reflexivo e a investigação-ação¹. Como já referi anteriormente, e novamente recorrendo a Estrela (2010) esta autora relembra que:

“Em 1973, Giles Ferry traçou a evolução da profissão docente, referindo-se a três tipos de professores – o professor carismático, o professor técnico e o professor recurso. Sobretudo a partir dos anos 80, para além de outras metáforas (como a do professor inovador, investigador, artesão...) tornou-se corrente a de prático reflexivo (...)” (p. 11)

Neste encadeamento Estrela (2010) sugere-nos a divisão da profissão docente em cinco papéis: (1) o professor carismático, (2) o professor técnico, (3) o professor recurso, (4) o professor investigador e o prático reflexivo e ainda (5) o professor como educador europeu e transnacional. Em relação ao professor carismático (1), Estrela remete-nos à Idade Média, ligando ao perfil sacerdotal da profissão, que era vista como uma missão, onde pressupunha uma vocação; onde se realçava a disciplina, os conteúdos ensinados e o exemplo do professor, e que a afetividade atenuava a austeridade sem se sobrepor a esta.

Já o professor técnico (2), com o passar dos anos, foi deixando de ser observado como uma figura de autoridade devido à sua perda progressiva do monopólio do saber, transformando-se assim em “especialista do desenvolvimento do aluno e da organização da aprendizagem” (Estrela, 2010, p. 11). Tendo em conta o insucesso escolar e o aumento da democratização, foi necessário recrutar mais docentes, com ou sem vocação para o ensino. Havendo necessidade de uma melhoria da formação e do ensino, as escolas procuraram esforçar-se na transmissão de saberes que a família não poderia transmitir e que eram considerados socialmente úteis. Valorizavam-se as competências técnicas, focadas nas competências de ensino do professor, e que previa uma afetividade controlada criando assim uma nova identidade profissional.

¹ IA - Sigla que designará Investigação-ação

No que diz respeito ao professor recurso (3), entendia-se que se destinava à promoção da autonomia do aluno, ajudando-o a ser melhor cidadão. Era, no entanto, visto enquanto um mero recurso colocado ao serviço do desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Na relação que se estabelece entre professor e aluno, existiu um crescimento maior de empatia e veracidade, o que levou a uma maior afetividade dentro da escola.

O professor investigador e o prático reflexivo (4), apesar de ainda haver professores carismáticos e técnicos, é aquele que centra a sua atividade numa maior autonomia no que respeita à construção dos saberes e na independência em relação aos investigadores universitários, tornando assim o professor em investigador. Para alguns autores, o professor sempre foi investigador e, tal como refere Freire (1996) citado por Estrela (2010) ser investigador “faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se assuma, porque professor, como pesquisador” (p. 13). O professor investigador, aqui considerado, centrava-se apenas na teoria, descuidando da prática pedagógica, menosprezando o professor prático reflexivo, onde este reflete e investiga, tomando consciência das suas ações éticas e políticas. É fundamental que numa escola se reflita sobre os desequilíbrios sociais, não descuidando o lado afetivo. Cria-se assim um novo profissionalismo, onde o docente deixa de ser individualista, pensando apenas na sua prática pedagógica, para passar a ser uma reflexão partilhada com os vários docentes, deixando de ser um uma prática restrita à sala de aula para expandir a toda a escola. Desenvolvendo, assim, novos laços afetivos tendo em conta a ampliação de responsabilidade por parte do docente em toda a escola/comunidade.

O que está consignado enquanto professor como educador europeu e transnacional (5), é que este fortalece o sentido de identidade europeia dos seus alunos, através de intercâmbios, tanto de alunos como de docentes, e de uma maior inserção na comunidade europeia. É assim que o professor vai solidificando “o seu projeto profissional e vai construindo essa definição de si ao constatar as semelhanças que o unem ao seu grupo profissional e as diferenças que o separam dele” (Estrela, 2010, p. 16).

Após tecer as considerações anteriores que remetem para a questão de ser professor, creio que existe um aspeto importante a salientar e que diz respeito à forma como este é “visto” pela sociedade. Considera-se que existe uma crescente desvalorização da profissão de professor e algumas vezes há quem entenda que apenas

os “especializados” ou conhecedores na matéria estão preparados para a exercer. Existem muitos docentes que acreditam que para ensinar, basta saber bem os conteúdos, não ponderando o ensinamento recíproco entre professor e aluno como uma componente importante neste binómio.

O ser professor tem de ir mais além do que a mera transmissão de conhecimentos e deixar que os alunos sejam construtores dos seus próprios conhecimentos. Piaget (1970), citado por Magalhães (2014) defendia que o aluno tem de ser protagonista do seu próprio conhecimento, ser autónomo na procura do mesmo, tornando-se o professor mediador do processo de aprendizagem. Segundo Benedetti & Kerr (2009) “toda a criança possui um potencial de aprendizagem que deve ser descoberto e trabalhado nas situações formais/intencionais de ensino” (p. 83). Este processo vem colmatar o ensino tradicional permitindo assim uma inovação no sistema de ensino/aprendizagem, no qual se utilizam metodologias ativas na sala de aula que, segundo Behrens, Masetto, & Moran (2013) se apresentam enquanto “(...) estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida” (p. 4). Estas metodologias colocam o aluno como protagonista e promovem ambientes ativos, tornando o aluno e a aprendizagem no centro de todo o processo.

Para que haja uma mudança de paradigma de ensino, é necessária que exista formação inicial e contínua dos professores, de modo a que estes acompanhem em primeira mão o processo de aprendizagem dos alunos e as necessidades dos mesmos. Para isso é necessário toda uma transformação no próprio docente pois tal como refere Cunha (2006):

“Todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas. Absorveram visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas. Os professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação” (p. 259).

Esta reflexão provém da prática que o professor terá na sua *práxis* e as experiências vividas uma vez que só assim este possuirá a plena noção das necessidades dos alunos e também das suas próprias necessidades a aprimorar para a docência. Assim, Marcelo e Vaillant (2012) afirmam que “as práticas de ensino seguem sendo o elemento mais valorizado, tanto pelos docentes em formação como em exercício, com relação aos diferentes componentes do currículo formativo” (p. 75).

A minha *práxis* docente na Prática de Ensino Supervisionada² (PES) proveio de uma extensa formação de saberes anteriores e também de pesquisa, uma vez que houve uma procura de ir ao encontro dos conteúdos programáticos a lecionar. Procurei estender a minha panóplia de conhecimentos e os meus processos de aprendizagem, “através dos quais os professores retraduzem sua formação e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relações com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra” (Tardif, 2002, p. 53). Procurei sempre refletir sobre as formas de lecionar os conteúdos e na melhor forma de melhorar o processo de ensino aprendizagem, uma vez que o progresso:

“implica a capacidade de compreensão e adaptação do professor à grande diversidade humana e às novas tecnologias da informação e da comunicação e construir a partir daí novos saberes conducentes a um maior entendimento social. Neste sentido, a educação rejeita o olhar centrado na transmissão de conhecimentos, exigindo desafios acrescidos e mais ambiciosos” (Mesquita 2011, p. 30).

Neste sentido e em forma de conclusão deste ponto, considero que ser professor implica uma grande responsabilidade a diferentes níveis, principalmente humanos, pois a formação de crianças e jovens é colocada nas “mãos” de profissionais para que possam deles extrair os Homens e Mulheres do futuro, apetrechados de meios suficientes para criar a sua própria autonomia e identidade.

² PES - Sigla que designará Prática de Ensino Supervisionada

1.2. Ser professor de Educação Musical

Ainda que exista bastante literatura sobre esta temática, entendo que devo, nesta fase inicial deste ponto, explicar o que é a Música. Apesar de eventualmente poder ser fácil elaborar um conceito sobre Música, na minha opinião não é tão linear como pode parecer. Os nossos antepassados, no século VI a.C., nomeadamente o filósofo Pitágoras, chamava Música ao estudo da acústica, de onde brotava o fenómeno vibratório audível, fosse o de um som, de um instrumento, de um animal ou até mesmo o som do vento, e que estes poderiam integrar o mundo da Música (D’Almeida, 1993). Já Platão defendia que a Música fazia parte da ‘*arte das musas*’ e que era realizada por seres celestiais. Este descobriu a existência de uma sequência matemático-sonora a partir da percussão de diversos martelos do ferreiro, em que cada um tinha um peso diferente criando um tetracorde (Aguiar, 2008).

Avançando na linha de tempo, então o que aconteceu com Beethoven? Tendo em conta que ele era surdo e segundo estas explicações científicas, como idealizava/pensava/ouvia ele a Música? Acredito que a memória tenha sido algo fundamental na vida de Beethoven, pois apesar da perda da audição, nunca deixando de ‘ouvir’, como afirma D’ Almeida (1993) “a Música começa e acaba nas pessoas. Pessoas que a compõem, pessoas que a interpretam, pessoas que a ouvem. . . Mas acima de tudo, pessoas que a vivem e sentem” (p. 11). E ainda Gordon citado por Caspurro (2007) afirma que:

“é possível executar, ler ou escrever sem audiar – assim como se pode audiar sem saber ler, escrever ou até mesmo executar um instrumento. Contudo, ainda que seja possível antecipar e prever música sem criar, o contrário já não será viável.” (p. 11).

Quando procuramos o significado de Música no dicionário de Língua-Portuguesa encontramos estes significados: “arte de combinar harmoniosamente vários sons, frequentemente de acordo com regras definidas; qualquer composição musical; concerto vocal ou instrumental; conjunto de músicos; filarmónica, orquestra; conjunto de sons agradáveis, harmonia; cadência, ritmo” (Porto Editora, 2019). Acredito que a Música não está apenas relacionada com instrumentos musicais, ou salas de concerto, mas sim com aquilo que ouvimos e sentimos, que vai muito mais além de um instrumento musical. Apesar disso não posso nem quero desvalorizar a utilização do instrumento musical, pois se olharmos novamente para o passado e para a história da nossa civilização, não houve nenhum povo que não tivesse usado instrumentos musicais mais ou menos rudimentares, já que a música é um comportamento expressivo espontâneo “e

inerente ao próprio homem, sendo provável que tenha aparecido antes da linguagem verbal” (Rodrigues, 2011, p. 53).

Acredita-se que a Música surgiu há aproximadamente 50.000 anos a.C., e que as primeiras revelações foram no continente Africano, desde de que o homem começou a organizar-se em tribos primitivas, ou em pequenas comunidades. Como exemplo desta situação há testemunhos que advêm dos antigos povos da Suméria, tendo sido descoberto um documento em escrita cuneiforme, do ano 1400 a.C. referente a uma canção de embalar (Castro, 2003). Posteriormente, com a expansão da raça humana pelo mundo, a Música seguiu um rumo de se espalhar pelo mundo.

“A música, ao ser produzida e/ou reproduzida, é influenciada diretamente pela organização sociocultural e econômica local, contando ainda com as características climáticas e o acesso tecnológico que envolvem toda a relação com a linguagem musical. A música possui a capacidade estética de traduzir os sentimentos, atitudes e valores culturais de um povo ou nação” (Araujo, 2019, p. 29).

E tendo em conta esta vertente sociocultural e que a devemos transmitir aos nossos alunos, Lima & Mello relembram-nos que uma das formas de conservar as raízes culturais de todas as sociedades, que são tão importantes para a história, é através da promoção de práticas educativas à luz da vivência musical, principalmente porque a Música pode auxiliar as pessoas, os alunos, a conhecer e interagir com diferentes estilos musicais e a compreender as diversas culturas regionais, nacionais e de outros pontos do mundo. A Música, ao longo da história sempre teve um papel muito importante no desenvolvimento da humanidade, em vários aspetos, tais como: no ambiente religioso, moral e social, entre outros.

De acordo com um dos documentos organizadores do processo de ensino, **Aprendizagens Essenciais** para o 2.º Ciclo do Ensino Básico³ (CEB), a Música está presente em todas as culturas, é uma das grandes formas de criatividade e também uma prática social comunicativa e expressiva. Através do cantar, tocar, compor, olhar, escutar, os alunos constroem diálogos e partilham com os outros as suas construções mentais e imagéticas.

“E é exatamente no desenvolvimento de experiências concretas em interação com os outros que as crianças e jovens podem desenvolver modos de ser e de pensar abertos ao mundo, e capazes de dar resposta aos desafios que se lhes colocam nos dias de hoje.” (República Portuguesa, 2018, p.2).

³ CEB - Sigla que designará Ciclo do Ensino Básico

Creio que todas estas referências nos permitem perceber claramente a importância da Educação Musical⁴ (EM) na vida das crianças e adolescentes, como meio de desenvolvimento das suas capacidades pessoais e sociais.

Apesar de ser notória a importância da Música na vida das crianças, a EM, na minha opinião continua a ser muito desvalorizada, e para corroborar esta afirmação irei contextualizar alguns pontos que considero relevantes na história da EM em Portugal.

Em 1835, o escritor Almeida Garrett criou o primeiro Conservatório Real (mais tarde Conservatório Nacional) que durante cerca de 80 anos era a única instituição a formar músicos, intérpretes e compositores. No ano de 1878, foi inserido, no ensino primário, a disciplina de Canto Coral (CC⁵) que vigorou até ao fim da ditadura em 1974, apesar de aparentemente, a mesma se apresentar pouco “credível” quer junto dos governantes, quer dos alunos. Mais tarde o CC passou a ter a função de união à ideologia nacional, acabando por adquirir menos importância ainda em relação às outras disciplinas e sendo ensinado por professores sem formação na área (Mota, 2014).

Contudo em 1973, com o movimento internacional de educação pela arte e pela passagem por Portugal de alguns educadores musicais com Orff, Willems, Dalcroze, entre outros, a EM surgiu com contornos de modernismo. Foi neste momento que o CC foi substituído por EM, tornando-se a Fundação Calouste Gulbenkian e a Associação Portuguesa de EM (APEM), afiliada da *International Society of Music Education* (ISME) que contribuíram para esta atualização. Em 1975, Portugal ganha uma dinâmica e enriquecimento a nível musical tendo em conta a descolonização, a chegada de cidadãos, em fuga de guerras, como muitas pessoas de Angola, Moçambique, Guiné e Cabo Verde, que trouxeram vários estilos musicais africanos (Mota, 2014).

A partir de 1983, houve mudanças significativas no mundo da EM, e foi a partir deste momento que se construiu a ideia de que a EM tinha de ter em conta as experiências musicais de cada aluno e que o currículo deveria ser construído com base na audição, interpretação e composição. É de salientar a publicação do documento das **Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico**, em 2001, pois contribuiu para um melhor esclarecimento em relação ao lugar que a Música deveria assumir no currículo, apesar de ter sido revogado recentemente por uma reforma curricular.

⁴ EM - Sigla que designará Educação Musical

⁵ CC – Canto Coral

Apesar destas alterações, a EM não foi crescentemente valorizada, nem colocada a par de outras disciplinas e áreas científicas, mesmo havendo vários documentos e artigos que refletem a importância da mesma e da Música, para uma criança e para o adulto. Com a publicação da **Lei de Bases do Sistema Nacional Educativo**⁶, “a educação musical sofreu mudanças significativas, nomeadamente com a criação dos cursos de formação de professores de EM nas Escolas Superiores de Educação dos Institutos Politécnicos” (Mota, 2014, p. 44). Contudo a EM tem vindo a perder abrangência em termos de anos de escolaridade e ciclos de ensino, como podemos constatar no documento da **Lei de Bases**, no qual em todos os CEB a Música está incluída como por exemplo no Ensino Pré-escolar diz na alínea c) “Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” (p. 30). Já no 1º CEB, salienta o “desenvolvimento das expressões plástica, dramática, musical e motora”, no “2º Ciclo, atendendo ao que está grandemente delineado nas linhas orientadoras da Formação Artística, entre outras áreas artísticas, destaca-se a existência da disciplina de Educação Musical” (p. 30). E em relação ao 3º CEB, a Música está consignada à área de intervenção da Educação Artística nomeadamente a sua alínea c), a qual prevê “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (L. L. F. da Silva, 2008, p. 30).

Mas atendendo a todas estas situações e à importância que se imprime à Música em cada CEB, como pode a EM ser tão desvalorizada? Sabemos que em todas as escolas existe Música, principalmente no ensino pré-escolar, mas que normalmente os professores que lecionam essas aulas ou esses momentos não são professores da área, formados para esse fim, ou seja, voltamos novamente a 1974, em que a disciplina de EM era dada por professores sem formação. No 1.º CEB, os professores generalistas têm todas as matérias curriculares a seu cargo, onde se inclui também a Música, apesar de que em 2006 o Ministério da Educação publicou o despacho 12591/2006 que colocou a EM como atividade extracurricular, mais tarde chamada de Atividade de Enriquecimento Curricular⁷ (AEC), atividade esta que é opcional e sem avaliação.

⁶ “A Lei de Bases estabelece o quadro geral do sistema educativo e pode definir-se como o referencial normativo das políticas educativas que visam o desenvolvimento da educação e do sistema educativo.” (CNE, 2016)

⁷ AEC - Sigla que designará Atividade de Enriquecimento Curricular

Contudo existem variadíssimas opiniões sobre as AEC, por exemplo Graça Palheiros (2013) afirma que as AEC tornaram o ensino da música, nas escolas públicas, mais próximo a muitas crianças. Apesar de ter havido vários contratemplos na implementação das AEC, devido à falta de professor especialistas, Graça Palheiros (2013) afirma que já se notam alguns frutos positivos, por exemplo no desenvolvimento musical das crianças, contudo há casos de escolas que não seguem a legislação de haver professores especialistas a lecionar estas atividades. Já Graça Mota (2012) declara que a posição do Departamento de Música da Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto é de discordância com a implementação das AEC, por acharem que a disciplina de EM não se enquadrava numa área extracurricular dado que apresenta um currículo associado a ela. Todavia a XpressingMusic (2016) num debate online declarou que:

“as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) no âmbito da música só se constituirão como um projeto coeso e sério se forem lecionadas por professores licenciados da área da Música e da Educação e os seus programas elaborados à luz da ‘continuidade pedagógica’ como parte de um todo que contemple a totalidade do ensino básico” (p.5).

Esta situação vai ao encontro da minha opinião. Ou seja, se durante muitos anos a música não teve o destaque ou importância que devia ter no currículo, então a tentativa de colmatar essa problemática foi a implementação das AEC, como vimos acima referido por Palheiros. Contudo se confrontarmos a teoria com a prática não é isso que realmente acontece e existem inúmeras escolas nas quais, quem leciona estas valências são até professores de outras áreas. É de referir que existem ainda escolas sem esta prática, tendo em conta a carga horária e a questão salarial dos docentes que são colocados por vezes em diversas escolas, por vezes, com apenas uma hora em cada, criando constrições a diferentes níveis (distância elevada; salários não compensadores...). Estas situações, na minha opinião, contribuem para a descredibilização das AEC e a ausência de contato musical aos alunos que, de outro modo, podiam ter a oportunidade de ter experiências diferenciadas na área da música. Deste modo quando os jovens chegam ao 2.º CEB vêm com diminutas bases e vivências musicais, implicando um esforço maior por parte dos professores.

Existe, no entanto, um caso exemplar de sucesso que aplica, de forma diferenciada, a EM. Trata-se da Região Autónoma da Madeira (RAM) onde no 1.º CEB existe Música Expressão Dramática, com professores especializados na área a lecionar, com coadjuvação com o professor generalista. E ainda oferecem diversas AEC como

por exemplo ‘instrumental Orff’ (*Orff Instrumentarium*⁸) (OI) e flauta bisel, cordofones madeirenses, coro, dança e teatro.

A minha própria experiência pessoal é exemplo desta vivência dado que sou oriunda deste meio, por ser natural da RAM, e durante toda a minha infância experienciei diversas vivências musicais tanto na escola como em coletividades⁹ (por exemplo banda filarmónica e grupo de folclore) e isso fez com que todo o meu percurso em relação à Música fosse mais genuíno e até, mas fácil. No continente muitas crianças têm contato formal com a Música só no 2.º CEB, o que dificulta a sua aprendizagem e até o trabalho do professor, e na RAM, porque existe um 1.º CEB atrativo nesta área, chegávamos ao 2.º CEB já com bases e vivências musicais diferenciadas.

Porém o currículo é o mesmo, tanto para as Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira quer para Portugal Continental. Se nos confrontarmos com o Currículo Nacional do Ensino Básico¹⁰ (EB) de EM do 2.º CEB, para além de não ser atualizado desde a década de 90, aquilo que está proposto requer alguns conhecimentos prévios de teoria musical, e claro que os alunos que não tiveram um 1.º CEB bem estruturado e trabalhado apresentam maior dificuldade em conseguir cumprir o que está no currículo, sendo que esta situação implica que os professores tenham de adaptar, várias vezes, o seu trabalho à diversidade e realidades dos alunos, nestas matérias.

De acordo com a **Matriz Curricular do 2º CEB** “as escolas têm liberdade de organizar os tempos letivos na unidade que considerem mais conveniente desde que respeitem as cargas horárias semanais constantes” (Dec. Lei 139/2012 de 5 de julho de 2012). Esta determinação também se encontra plasmada no **Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória** (no seu esquema concetual), no qual um dos princípios orientadores é a coerência e flexibilidade que “é através da gestão flexível do currículo e do

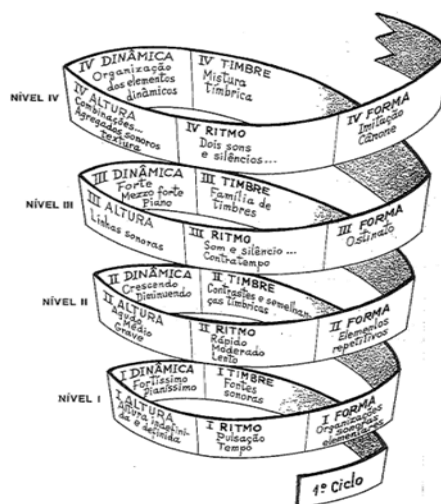


Figura 1: Espiral de Conceitos adaptada de Manhattanville Music Curriculum Program. (Ministério da Educação, 1991).

⁸ OI - Sigla que designará *Orff Instrumentarium*.

⁹ Coletividade é nome feminino que tem a ver com um grupo social; sociedade; um conjunto de indivíduos reunidos para um fim comum; associação (Infopedia, 2019a).

¹⁰ EB - Sigla que designará Ensino Básico.

trabalho conjunto dos professores e educadores sobre o currículo que é possível explorar temas diferenciados, trazendo a realidade para o centro das aprendizagens” (Despacho nº 6478/2017, 26 de julho, p. 13).

Analisando a carga horária das disciplinas do 2.º CEB, verifiquei uma grande discrepância em relação às áreas disciplinares, nomeadamente: línguas e estudos sociais, e matemática e ciências em relação à educação artística e tecnológica.

Em contraste com a EM no 1.º CEB, no 2º CEB a disciplina de EM é obrigatória e contém um programa curricular muito bem organizado e estruturado. A estrutura curricular na EM tem como base uma organização de conceitos musicais de acordo com a Teoria da Estrutura, de Jerome Bruner (Figura 1), que em suma é uma construção de currículo em espiral. A Música tem como objetivo principal o desenvolvimento musical dos alunos através da compreensão de conceitos musicais básicos que se vão adquirindo (Ministério de Educação, 1991).

Toda essa aprendizagem deverá ser organizada como uma espiral de conceitos (figura 1: Espiral de Conceitos adaptada de Manhattaville Music Curriculum Program), onde o conhecimento ficará organizado, com o objetivo de interagirem fatores musicais. Assim o aluno poderá explorar, criar e pensar a Música. O objetivo deste sistema é contribuir para a educação estética, para o desenvolvimento, a capacidade de expressão e comunicação, sensibilizar para a preservação do património cultural, contribuir para a socialização e maturação psicológica, e desenvolver o espírito crítico.

Deste modo, esta disciplina atende ao domínio de três objetivos gerais, sendo eles: (1) atitudes e valores, (2) capacidades e (3) conhecimentos. Tudo isto, atendendo ao facto de que eles se relacionam e não devem ser olhados como uma só categoria, permitindo assim que se influenciem mutuamente (Ministério da Educação, 1991).

Antes do início da minha PES, tive o cuidado de ter presente todos os documentos reguladores do processo de ensino-aprendizagem para definir melhor as minhas abordagens às turmas, sendo o período de observação das várias turmas muito útil, uma vez que pude constatar as diversidades e as dificuldades de cada classe e de cada aluno, e experienciar ainda mais o distanciamento que o aluno tem em relação à “teoria musical”. Observei que as crianças e os adolescentes de hoje vivem num mundo com variadíssimos estilos musicais. Contudo todos eles gostam, de uma forma geral, dos

mesmos estilos de musicais passando quase todos pela Música Pop¹¹. Apesar de, durante a minha PES não ter explorado muito a área da Música Pop, acho que a EM cada vez mais passará por aí, tentando ir sempre ao encontro do gosto do aluno, não deixando de parte os outros estilos Músicas. Mas se os alunos já trazem os seus próprios gostos, com as suas práticas e audições, então devemos integrá-las nas aulas de EM, nunca esquecendo que somos educadores da Música, que devemos sempre educá-los para a variedade, diversidade e qualidade musical.

Acredito que a fase do estágio e de formação inicial para qualquer docente é de suma importância, pois é neste período que temos o nosso primeiro contato com a realidade educativa, as turmas, os colegas e os funcionários, pois como afirma Pimenta (1995) o estágio não é uma ‘aplicação de teorias’, é sim um momento de aproximação do formando com a realidade em que irá atuar.

Shulman (1994) apresenta-nos algumas perguntas (que serviram também para a minha própria reflexão) centradas na forma como o professor ensina, os conteúdos ensinados, as perguntas feitas e as explicações dadas aos alunos. E ainda, quais são as fontes do professor? O que é que um professor sabe? Como é que adquirem novos conhecimentos?

Para o mesmo autor, os professores precisam de saber como ensinar, mas também o que ensinar e o porquê. Durante toda a minha PES, tive presente essas questões e adotei um postura de professor reflexivo pois “esta perspectiva sustenta-se na definição da capacidade analítica, crítica e teorizadora da prática profissional, geradora/produzora de conhecimento profissional”(Campos & Roldão, 2008, p. 3).

Freiman-Memser (1990) citado por García (1999) divide as orientações académicas de um professor em cinco: (1) orientação pessoal (2) orientação crítica (3) orientação prática (4) orientação tecnológica (5) orientação académica. Cada orientação destaca diferentes pontos que devemos ter em atenção, mas nenhum docente se deve sustentar em apenas uma para sua orientação. A (1) orientação pessoal, ajuda-nos a perceber que o ensinar “é um processo de transformação, e não só de aquisição de novos conhecimentos” (p.32). A (2) orientação crítica, está relacionada com a obrigatoriedade da parte do professor para com os alunos e com a sociedade desenvolvendo práticas escolares democráticas de justiça e igualdade. A (3) orientação prática e (4) tecnológica

¹¹ “Pop é uma abreviatura da palavra "popular", que é usada tanto em inglês como em português. Pop pode ser a abreviatura de "cultura popular", ou seja, a cultura de um povo que existe na sociedade.” (Significados, 2015)

“representam diferentes ideias acerca da natureza e dos recursos do conhecimento”. A orientação prática destaca o conhecimento científico e a tecnológica a sabedoria da prática e o aprender com a experiência. Finalmente, a (5) orientação académica baseia-se na distinção do ensino de outras profissões, e “a sua preocupação em ajudar os estudantes a aprender coisas de valor que não possam adquirir por si mesmo” (García, 1999, p. 32).

Foi com base nos autores referenciados que procurei orientar e definir a minha *praxis*. Como resposta às perguntas de Shulman, durante todo ano refleti várias vezes sobre a minha forma de ensinar: se era próxima aos alunos; se chamava a sua atenção para assim conseguir ter mais frutos pela parte dos alunos. Apercebi-me que efetivamente o professor aprende muito enquanto ensina devido a vários fatores, por exemplo ao ter de ensinar eu tinha de ter a certeza daquilo que estava a transmitir e a ensinar, para isso tinha de me tornar num professor investigador, ou seja, pesquisar mais, informar-me e instruir-me mais, aumentando assim o meu leque de conhecimentos. O facto de ter de simplificar o ato de ensinar ou explicar um conteúdo, fazia com que eu própria aprendesse mais sobre vários assuntos.

A pergunta que mais esteve presente durante todo o processo foi: porque se ensina Música? Por achar a Música tão importante para o desenvolvimento motor, cognitivo e pessoal de cada pessoa, tentei transmitir aos meus alunos essa mesma importância e gosto, porque quando se gosta, aprender torna-se mais fácil.

2. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Dividi este capítulo em três subcapítulos num sentido mais ‘macro’, ‘meso’ e ‘micro’. no primeiro “A Escola” faço uma pequena caracterização da escola, sem nunca especificar os dados da escola por questões de confidencialidade. No segundo ponto “A turma” caracterizo as duas turmas de 5.º e 6.º ano de escolaridade, as idades, dividindo-os e contabilizando-os por género, a postura e comportamento dos alunos em ambas as turmas.

E para finalizar irei destacar “Os documentos organizadores do processo de ensino/aprendizagem” por achar que são essenciais para o percurso de um professor pela importância do planificar, mas principalmente na vida de um estagiário.

2.1. A Escola

Toda a ação referente à PES foi realizada em uma escola de EB, numa cidade do norte de Portugal continental, no ano letivo de 2018/2019 com duas turmas: uma de 5.º ano e outra de 6.º ano de escolaridade. A mesma foi dividida em duas fases: (1) o período de observação e (2) a responsabilização. Esta última fase, efetuada em alternância e em cooperação com o meu par pedagógico.

A instituição, na qual foi executada toda a componente prática da PES, iniciou a sua atividade dedicada ao ensino, no ano letivo de 1983/1984, como Escola Preparatória, abrangendo os 5.º e 6.º anos de escolaridade. Só no ano letivo de 1991/1992 foi alargada a oferta até ao sétimo ano. No dia 1 de setembro de 1997, passou a Escola Básica 2.º e 3.º ciclo, alongando a sua atividade letiva ao 9.º ano. A 26 de março de 2003, foi criado o Agrupamento de Escolas que começou a funcionar em 1 de setembro de 2003 e a partir do ano letivo 2007/2008 adotou a tipologia de EB 1.º, 2.º, 3.º. Em 2003, a escola sofreu obras de ampliação e remodelação, que terminaram em dezembro de 2003, e que constituem a identidade da escola na atualidade.

As instalações da escola que se observam neste período, são constituídas de vinte e sete salas, com quadros interativos fixos, com videoprojector respetivo, um pavilhão desportivo, um auditório, uma biblioteca, duas salas informática, um laboratório, aquecimentos e complementada. O exterior comporta um vasto recinto com árvores e plantas, e espaços de lazer onde as crianças podem estar nos tempos livres.

Atualmente, a escola voltou às suas “origens”, lecionando apenas ao 5.º e 6.º ano, sendo algumas das turmas em regime articulado do Ensino Artístico Especializado

(Música). A grande maioria de professores da respetiva escola, pertencem ao *Quadro de Escola*, podendo referir-se assim, o que permite um nível de estabilidade do corpo docente e, conseqüentemente, um trabalho e dedicação contínuos.

Na escola existem duas salas de EM com uma arrecadação em comum.

A sala número 1, onde maioritariamente é lecionada a minha componente da PES, é maior que a número 2, facilitando a realização de diferentes atividades de movimento livre, mímica, dança, entre outras componentes práticas. Creio importante referir que, em minha opinião, existe, no entanto, uma limitação à realização de outro género de atividades, pelo facto de as salas disporem de mesas e cadeiras, idênticas às de outras salas. No meu ponto de vista e, apesar de achar necessário mesas para a realização de algumas atividades ou até mesmo para os alunos escreverem no caderno, entendo muito mais conveniente as cadeiras poderem ser com palmatória, para que assim fosse mais fácil a sua arrumação e realizar atividades práticas.

Estas salas contêm três quadros: um quadro pautado, um quadro de giz e um quadro interativo, embora este último apenas seja utilizado como quadro de projeção. Entre as duas salas encontra-se uma arrecadação, que apesar de pequena, está bem equipada tendo em conta que é uma escola de 2.º CEB. Ali podemos encontrar os seguintes instrumentos: cordofones (guitarras e cavaquinhos), aerofones (flauta de bisel), idiofones (xilofones, metalofones, triângulo, castanholas, maracas, pratos, reco-reco, clavas, entre outros), membranofones (bombo, bongós e tamborim), eletrofones (teclado e guitarra elétrica), uma bateria e ainda algum material eletrónico como é o exemplo de amplificadores para guitarra, baixo ou voz, apesar de alguns deste materiais já se encontrem bastante degradados.

2.2. A turma

A turma de **5.º ano** é constituída por 21 alunos: 7 raparigas e 14 rapazes, com idades compreendidas entre os 9 e os 13, onde estão inseridos dois alunos com nacionalidade estrangeira, um proveniente do Brasil e outro da França. A aluna de origem francesa apresentava várias dificuldades no idioma em português, o que implicou a necessidade de um maior cuidado e atenção individual para com a mesma. Já o aluno de origem brasileira não apresentou nenhum problema com o idioma, embora esteja em Portugal há apenas um ano. Estes alunos não estão familiarizados com a estrutura do Ensino Português, implicando um tempo de adaptação para estas situações. Há ainda, dois

alunos com “Necessidades Educativas Especiais” (a usufruírem de “Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão”, em conformidade com o Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho).

Em contexto de sala de aula e, durante o período de observação, constatei que, numa fase inicial, existia dificuldade de relacionamento interpessoal, bem como algum desinteresse pela disciplina. Na verdade, os alunos afirmavam não gostar de tocar ou cantar, sendo a turma muito barulhenta e incumpridora de regras instituídas, existindo, inclusive, alguns alunos com problemas disciplinares. Verifiquei ainda que, em termos de pontualidade, existiam situações de incumprimento de horário. Alguns alunos não traziam material específico para a aula, e apresentavam dificuldade em manter o silêncio usando qualquer motivo para perturbar a aula, e por vezes alguns alunos não lidavam bem com a autoridade. Deste modo, e após a constatação destes factos entendi que a turma se dividia em dois grandes grupos, o que implicou a planificação de atividades em grupo e em pares, de forma a procurar uma maior interação entre todos. Por exemplo, colocando um aluno considerado mais “tímido”, a trabalhar em grupo, com um aluno considerado “líder”.

Apesar de a turma a nível comportamental ser desafiante, havia vários alunos com conhecimentos prévios de música, o que facilitou e ajudou à aquisição de conhecimentos, nunca desvalorizando ou rejeitando os alunos que, por diferentes razões, não apresentavam iguais conhecimentos.

Relativamente à turma de **6.º ano**, é constituída por 17 alunos, 7 raparigas e 10 rapazes, com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos. Nesta turma existem quatro alunos com nacionalidade estrangeira: um proveniente de Espanha; um oriundo de França; outro de Moçambique; e ainda uma aluna provinda do Paquistão. Quer a aluna paquistanesa e o aluno moçambicano já residem em Portugal há vários anos, o que implicou que não apresentassem nenhuma dificuldade no que diz respeito ao idioma e à estrutura de ensino português. Já os alunos com nacionalidade Francesa e Espanhola apresentam várias dificuldades no português, uma vez que é o primeiro ano que estão em Portugal, não estando familiarizados com a estrutura do ensino nacional. É necessário um apoio mais individualizado a estes alunos.

No entanto, apesar desta situação, o facto de a turma ter quatro alunos de diferentes nacionalidades, pode ser observado como uma mais valia para a realização de atividades

que integrem a multiculturalidade e a variedade de repertório e conhecimentos musicais ou outros.

Esta turma também comporta dois alunos com Necessidade Educativas Especiais (a usufruírem de “Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão”, em conformidade com o Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho), com dificuldades na apreensão de conhecimentos, o que fez com que necessitassem de uma maior atenção nas variadas atividades. Apesar das situações agora apresentadas, estes alunos implicam desafios maiores para a sua inclusão e, com o apoio de todos, o trabalho é mais gratificante.

Embora seja uma turma com algumas dificuldades ao nível de capacidades/competências musicais, e de se distraírem com facilidade, é um grupo onde existem boas relações interpessoais. Posso ainda referir que os alunos são participativos e esforçados, procurando realizar as atividades propostas, com entusiasmo.

2.3. Os documentos organizadores do processo de ensino

Os professores para definir e delinear a planificação de uma aula, ou mesmo de algum projeto escolar, precisam de estar sempre cientes dos vários documentos reguladores do processo de ensino e aprendizagem. Conceber uma planificação não consiste em uma previsão de um curso de ação, mas sim na tradução curricular de uma determinada política educativa, havendo vários “papéis” conferidos a diferentes protagonistas do processo, independentemente das várias formas ou modelos pelos quais se rege o ato de planificar. A administração central deve fazer a gestão e o controlo dos conflitos e interesses no sentido de garantir que o Currículo traduza os valores mais importantes de uma sociedade. Como refere, Vilar (2004) a importância do professor “(...) leva à prática, concretiza, uma ideia ou propósito através de um projeto que, por ser escolar, terá de ser educativo” (p. 22).

Os professores possuem um conjunto de conhecimentos, ideias, propósitos, ou uma previsão diferentes, a respeito do processo a seguir, mesmo que todos tenham de seguir os documentos atribuídos pela administração central (Vilar, 2004).

Neste sentido, o professor deve adotar uma postura de constante reflexão, pois como refere Vasconcellos (2006) “A reflexão precisa ajudar a identificar os elementos que condicionam a prática e a entender como os mesmos interferem na perceção que os sujeitos constroem da existência” (p. 12). De acordo com o mesmo autor, no processo de reflexão é necessário articular duas dimensões: (1) convencimento; e (2) intervenção.

Na primeira dimensão, o docente tem de compreender e assimilar do papel importante que deve ter, na ação educativa; no segundo aspeto, a intervenção deve construir um caminho viável de mediação (Vasconcellos, 2006) entre todos os agentes educativos e os processos.

Como já referi anteriormente, existem várias formas ou modelos pelos quais se rege o ato de planificar. Porém Zabalza (2001) divide em três pontos o ato de planificar:

- “- um conjunto de conhecimentos, ideias, ou experiências sobre o fenómeno a organizar, que actuará como *apoio conceptual* e de *justificação* do que se decide;
- um propósito, fim ou meta a alcançar que nos indica a *direção* a seguir;
- uma previsão a respeito do processo a seguir que deverá concretizar-se numa *estratégia de procedimento* que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo” (p. 48).

Tendo em conta toda a explanação agora realizada, fui procurando elaborar planificações para as várias aulas da minha PES, tendo por base, os vários documentos orientadores¹² para a EM no EB: (1) *Programa de Educação Musical – Organização Curricular e Programas*; (2) *Aprendizagens Essenciais*; (3) *Metas de Aprendizagem: Educação Musical (2º Ciclo)*; (4) *Perfil do Aluno à saída da escolaridade obrigatória*; (5) Planificação Anual de ambas as turmas. Estes documentos como base um conjunto de competências específicas e transversais a adquirir e a desenvolver. Depois da análise dos mesmos, e também logo após o meu tempo de observação às turmas, decidi que como centro fundamental do meu desenvolvimento no 2.º ciclo do EB seria a abordagem *Orff-Schulwerk*¹³ (OS), que de acordo com Cunha et al., (2015), "o ensino/aprendizagem (...) favorece a vivência da música, tendo na sua base o envolvimento do corpo humano enquanto fonte natural de criação, expressão e vivência artística" (p. 43), o que vai ao encontro da próprio programa oficial de EM para o EB - 2.º Ciclo, no qual está patente que "fazer-se música é a questão mais importante. Teoria e informação são suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte." (Ministério de Educação, 1991, p. 213). Considerando todos os aspetos agora mencionados, achei a abordagem OS a mais indicada para implementar na minha PES, uma vez que encontro na mesma várias ferramentas úteis para proporcionar uma melhor aprendizagem, tais como a vivência da música, através do sentir e da ação, do contacto, da utilização do corpo e da voz, do dançar, do cantar, do tocar, do jogar e do

¹² Todos estes documentos orientadores do processo de ensino/aprendizagem foram aprovados/publicados em vigor no final do ano letivo 2017/2018.

¹³ OS - Sigla que designará *Orff-Schulwerk*.

criar/improvisar/experienciar, o aluno vivencia e expressa emoções, através da interligação entre a música, o movimento e a linguagem. Também o OI é uma ferramenta importante, por ser apelativa e de "fácil" e imediata execução. Também nos outros documentos, é visível uma ligação dos vários documentos orientadores, onde todos salientam a experiência musical vivida e criativa.

3. DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

3.1. Enquadramento

O início da minha PES fez-me compreender que ao longo da minha formação, nas várias Unidades Curriculares do Mestrado, me haviam sido ministradas algumas ferramentas para a prática letiva. Contudo e de acordo com Perrenoud (1999) “(...) as competências serão formadas pela prática, isso deve ocorrer necessariamente em situações concretas, com conteúdos, contextos e riscos identificados” (p. 29). Esta situação acontece efetivamente no decorrer da minha *práxis* e, ao longo do tempo fui adquirindo mais competências. Igualmente o período de observação, permitiu compreender que abordagens pedagógicas podia eventualmente adotar, tendo em conta a realidade das turmas e de cada aluno.

Durante o meu período de observação estive sempre acompanhada do caderno de campo, onde durante as aulas ia escrevendo as várias atividades e situações que o professor titular da turma desenvolvia, bem como a forma como os alunos se comportavam. Também, durante esse tempo, ia refletindo sobre configurações diferentes de lecionar algumas matérias, e que ao mesmo tempo fossem próximas do aluno e que colmassem as suas dificuldades.

Depois de muito observar e refletir, constatei que havia alguma falta de "movimento" e "criatividade" nas aulas de EM das duas turmas, o que me ajudou na escolha da abordagem pedagógico-musical: abordagem OS.

Na abordagem OS, de acordo com Cunha et al., (2015), "o ensino/aprendizagem (...) favorece a vivência da música, tendo na sua base o envolvimento do corpo humano enquanto fonte natural de criação, expressão e vivência artística" (p. 43), o que vai ao encontro do próprio programa oficial de EM para o EB - 2.º Ciclo, no qual está patente que "fazer-se música é a questão mais importante. Teoria e informação são suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte" (Ministério de Educação, 1991, p. 213).

Na minha opinião, mesmo nas escolas dos nossos dias, continua-se a implementar uma pedagogia com perspetiva tradicional, onde os alunos são meros recetores e os professores os emissores, onde "o processo de ensino-aprendizagem baseia-se na exposição e transmissão de conhecimentos que o aluno deve estudar para, mais tarde,

repetir/reproduzir"(Santos, 2015, p. 46). Contraposta a esta forma de trabalho pedagógico, Becker (2009), alicerçado no construtivismo, afirma que o ensino e o conhecimento são processos em constante mutação e de nada têm de estático, mas sim uma interação entre o meio e o indivíduo. Já no conhecimento sócio construtivista, e de acordo com Boiko (et al., 2001) "o conhecimento não é uma representação da realidade, mas um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do indivíduo. Portanto, a aprendizagem é um resultado adaptativo que tem natureza social, histórica e cultural" (p. 53). A abordagem OS propõe e possibilita uma educação baseada numa pedagogia de orientação construtivista onde o aluno tem o papel principal e ativo na sua própria formação, relacionando sempre conhecimentos já apreendidos com os novos (Santos, 2015).

Como é óbvio não pretendo afirmar que apenas a abordagem OS é superior às outras formas de ensino. Esta opção, além do que já foi referido, está relacionada, talvez, com o percurso formativo que fiz, através desta abordagem e, portanto, a mesma estar muito presente e por me identificar com ela. Contudo houve outros pedagogos com os quais me identifiquei e incluí ao longo da minha PES como é o caso de Jaques Dalcroze, Keith Swanwick, e de Zoltan Kodály.

Cada professor possui a sua própria conceção, um modelo, que se exterioriza pela sua forma de lecionar a aula, “esse modelo é um plano estruturado, que se pode usar para configurar o currículo, para delinear matérias didáticas e para orientar o ensino/aprendizagem nas aulas” (Teixeira, 2010, p. 16).

Assim, de seguida irei abordar sumariamente a história de cada pedagogo e de que forma estiveram presentes durante a minha PES, e a sua influência no meu trabalho.

3.1.1. Carl Orff

Carl Orff nasceu a 10 de julho de 1895, na cidade de Munique, Alemanha. Oriundo de uma família de músicos de classe média/alta, foi aqui, sob orientação de sua mãe (que foi uma das suas maiores influências musicais) que iniciou os seus estudos de piano em 1900. Aprendeu ainda violoncelo e participou na orquestra da escola em que estudava, além de cantar no coro da igreja que



Figura 2: Carl Orff (Mateiro & Ilari, 2012, p.125).

frequentava. Mas já aí o jovem Orff, preferia sempre a improvisação, face à prática metódica instituída (Terra da Música, 2016).

Ao longo do tempo Orff foi se encantando cada vez mais pelo mundo do teatro, da história local e da natureza, tendo em conta também o ambiente em que crescera. Com 10 anos já tinha publicado uma história para crianças numa revista, e escreveu ainda peças com fantoches e músicas para essas mesmas peças (Cunha et al., 2015). Durante o seu percurso escolar teve sempre um fascínio pela área das línguas, principalmente as antigas, e como lembra Cunha (et al., 2015) “a sua grande predisposição para o mundo do espetáculo viria a fortificar-se com o fascínio sentido no decurso de uma formação secundária profundamente humanista, na qual o estudo de Línguas e Culturas Clássicas (Latim e Grego Antigo) assumiu um papel preponderante” (p. 17). Tendo em conta o seu enorme fascínio pela música Orff, por volta de 1912 inicia os seus estudos na Academia de Música de Munique (Alexandre, 2015).

As suas primeiras composições foram profundamente influenciadas pelas transformações musicais do início do século XX, e principalmente pelos compositores Arnold Schönberg, pela atonalidade, e Claude Debussy, pelas combinações de som e ruído, e a enarmonia, estas referências proporcionaram-lhe a perspetiva de um novo mundo (Mateiro & Ilari, 2012). Também Carl Orff foi influenciado por William Shakespeare, tendo cada vez mais interesse pelo teatro principalmente a tragédia grega antiga. “Numa época em que o expressionismo alemão estava extremamente ativo, a dança e o movimento começavam a ganhar espaço no meio artístico e, conseqüentemente, a expressão corporal adquiria contornos mais naturais e menos rígidos” (J. Cunha et al., 2015, p. 17). Foi assim que o Teatro Musical¹⁴ teve início nas composições de Orff, e que tinha como objetivo chegar a uma maior quantidade e diversidade de público. Na segunda fase dos seus estudos, Orff definiu o seu estilo de composição, fruto de inúmeros estudos e experiências musicais criativas, em que os ritmos vigorosos e pulsantes, a orquestração diversificada com um grande foco na percussão, faziam parte do seu perfil de compositor, e ainda o Teatro musical, o canto, as melodias tradicionais e primitivas.

¹⁴ O Teatro Musical é uma produção que insere na representação o diálogo e a música, integrando ainda coros, acompanhamento instrumental, interlúdios e por vezes dança. Este género tem as suas raízes nas diversas formas teatrais do século XIX como a opereta, a ópera cómica, o cabaret, entre outras, encontrando o seu auge nos Estados Unidos da América, nos teatros da Broadway (Pavis, 1998); (Solmer, 1999).

A cantata cénica *Carmina Burana* é a peça mais conhecida de Orff, composta entre 1935 e 1936, são cantos profanos escritos por monges desiludidos com as corrupções do clero, conhecidos como goliardos. Escritos alternando latim medieval, alemão e provençal (O Globo, 2017). No século XX, Orff assumiu funções na Hochschule für Musik de Munique e mais tarde no Conservatório de Mannheim e Darmstadt, contudo nas suas aulas os alunos aprendiam a descobrir-se a si próprios, enquanto seres humanos munidos de criatividade (Mateiro & Ilari, 2012).

Tendo em conta a postura que Orff assumiu perante a vida, o interesse pelo misterioso mundo da infância revelou-se um excelente campo de observação, a que chamava ‘mundo das crianças’. Dessa observação, Orff apercebeu-se que a vivência e a exteriorização de emoções tinham como suporte a fantasia presente no jogo, no movimento, na entoação de lengalengas, e principalmente no desenvolvimento de jogos de roda e danças (J. Cunha et al., 2015).

Em 1923, Carl Orff conheceu Dorothee Günther, artista plástica e pedagoga de dança. Os dois tinham o sonho de criar uma escola em que a música fosse descoberta, estudada e trabalhada de forma criativa, em que o movimento e a música estivessem sempre interligados. Então em 1924 Orff e Günther veem o seu sonho realizado, e é fundada a Günther-Schule de Munique. Incentivado por Curt Sachs¹⁵ a abordar a música não-europeia, e para se familiarizar com instrumentos não tão tocados, Orff desenvolveu a sua coleção de instrumentos mais tarde conhecidos como instrumentos Orff. Para essa escola, Orff desenvolveu o conceito de ‘Música Elementar’ que era uma sinopse de música, improvisação, linguagem e movimento. O objetivo foi a recuperação da música através do movimento e com a ajuda da dança (Carl Orff-Stiftung, 2019). Orff (1964) citado por Mateiro & Ilari (2012) explica o significado do conceito de ‘Música Elementar’:

“O que é elementar? Elementar, em latim *elementarius*, quer dizer “pertencente aos elementos, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio”. Prosseguindo, o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espírita, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequência, ostinato e pequenos rondós.

¹⁵ Sachs Curt (Berlim, 1881 - New York, 1959) musicólogo alemão. Destacou-se especialmente por seus estudos em instrumentos musicais, dos quais desenvolveu um catálogo principal usado internacionalmente. Além disso, ele contribuiu para o mundo da música importantes estudos antropológicos sobre a história da dança e da teoria dos ciclos culturais, estudou música não-ocidental, foi pioneiro da etnomusicologia e escreveu extensivamente sobre a música do mundo antigo. Ele também desenvolveu numerosos estudos sobre ritmo, ritmo e a relação da música com outras artes. (Tradução de (Biografías y Vidas, 2019).

Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança” (p. 140).

Em suma a ‘Música Elementar’ alicerçada na abordagem OS pretende expandir a musicalidade humana, não impondo a rigidez de uma técnica ou método.

Em relação à Günther-Schule, em 1944, por força do regime da altura, a escola foi fechada, por serem considerados “arte degenerada”. Contudo na década de 1950-1960, a continuidade da OS seria assegurada pela gravação dos primeiros discos, e em 1961 com a fundação do centro de informação de OS – *Information Centre for Orff-Schulwerk*. É de salientar que na sessão de abertura do centro, o então Diretor de Mozarteum, Eberhard Presussner, referiu ter sido dado o primeiro passo para que a influência da OS se fortalecesse internacionalmente. Mas não ficando por aqui em 1963 é inaugurado o *Orff-Institut*, que atualmente é parte integrante da Universität Mozarteum de Salzburgo, e pode-se afirmar que o *Orff-Institut* é o ‘centro do mundo ‘Orffiano’. Carl Orff acaba morrendo em Munique a 29 de março de 1982, e sepultado na *Kapelle der Klosterkirche* (Cunha et al., 2015).



Figura 3: *Orff-Institut - Universität Mozarteum de Salzburgo* (in https://www.uni-mozarteum.at/en/university/standorte/orff_institut.php)

A abordagem OS tem como foco a vivência da música, tendo como sua base o envolvimento do corpo. A vivência da música é muito importante, através do sentir e da ação, ajudando também a desenvolver aspetos cognitivos, físicos, emocionais e sociais, tornando o aluno protagonista da sua aprendizagem. O contato com o corpo, dançar, cantar, tocar, jogar, criar, tudo isto leva a uma melhor relação interpessoal, tornando assim a música numa ferramenta e numa forma de comunicação e interação, ligação e aprendizagem social. O primeiro instrumento musical do aluno deve ser o seu próprio corpo, seguido da capacidade de cantar e de falar, tornando-se ambas em formas de comunicação, o cantar e a exploração dos vários membros do corpo desenvolve o sentido rítmico e expressivo (Cunha et al., 2015).

Através do movimento, o aluno expressa emoções ligadas tanto à música como à dança, o que faz com que haja uma maior descoberta, maior experiência e uma maior vivência. O experimentar, criar e improvisar são grandes pilares da OS uma vez que permitem que o aluno use vários recursos para aumentar o ensino/aprendizagem e para desenvolver capacidades emotivas, artísticas, sociais e também o sentido de reflexão sobre o que realiza e cria. A música, o movimento e a linguagem estão sempre interligados uma vez que a realização de uma implica também a realização das outras duas, isto potencializa a vivência tanto física como emocional, formando um vínculo entre o aluno e o meio que o rodeia (Cunha et al., 2015).

O conceito de OI, não raras vezes referido de forma vulgar, cresceu e expandiu-se de forma absolutamente inacreditável. O OI é constituído por instrumentos tecnicamente executáveis cujo fácil acesso pode proporcionar aprendizagens e experiências várias tais como rítmicas, melódicas, motoras e harmónicas. Este instrumental é utilizado para o ensino/aprendizagem e é constituído por instrumentos de percussão de altura indefinida, juntamente com a flauta de bisel e as lâminas (Cunha, 2013). Em Portugal em quase todas as escolas há OI, não querendo dizer com isto que estas escolas trabalham a abordagem Orff, mas sim o que já foi referido atrás, que a OI expandiu-se imenso, tanto pela sua forma fácil de tocar como pelo seu orçamento.

Em relação ao realizado durante a minha PES poderemos verificar no capítulo 3 que em praticamente todas as aulas apresentadas tinha como por base a OS, como a forma de trabalhar as diversas músicas, a importância dada ao corpo, à voz e ao ritmo, como os instrumentos utilizados na aula.

3.1.2. Émile Jaques-Dalcroze

Émile-Henri Jaques nasceu a 6 de julho de 1865, em Viena, Áustria, e faleceu em Genebra, em 1950. Foi pianista, professor, diretor teatral, maestro, cantor, ator, coreógrafo, escritor e compositor. Contudo, destacou-se brilhantemente como pedagogo musical (Picchia, Rocha, & Pereira, 2013).



Figura 4: Émile Jaques-Dalcroze (Mateiro & Ilari, 2012, p. 25)

Apesar de Dalcroze ser proveniente de uma família de modesta condição financeira, recebeu uma educação primorosa, começando a estudar piano aos 6 anos de idade. Aos 10 anos de idade, muda-se com a família para Genebra, na Suíça onde frequentou o Conservatório de Música de Genebra. Aos 19 anos, vai para Paris, onde teve contato com importantes artistas da música e do teatro e aprofundou seus conhecimentos, nomeadamente estudou com Léo Delibes¹⁶ (Moreira, 2003).

Ainda em Paris, encontra o seu colega Raymond Valcroze, e só aí é que adota o nome artístico de Jaques-Dalcroze, emprestando e fazendo uma pequena modificação no nome do seu colega. Em 1887, voltou para Viena, e entra na Academia de Música onde estudou harmonia, contraponto e composição com Anton Bruckner¹⁷, durante dois anos e foi durante esses dois anos que revelou um dom especial para a composição (Mateiro & Ilari, 2012).

Já em 1891, retorna à Suíça, e no ano seguinte é nomeado professor de harmonia e solfejo no Conservatório de Genebra.

Madureira (2008) citado por Picchia et al., (2013) realça que:

“no início do seu trabalho como professor de solfejo e harmonia no Conservatório, ele observou que, apesar de alguns alunos possuírem problemas musicais, eles eram capazes de caminhar ritmicamente. As dificuldades desses futuros musicistas levaram-no a efetuar várias investigações sobre a relação entre a música, o ritmo, os movimentos, a expressão. Segundo Dalcroze, o ritmo não fundamenta somente a música, mas é a base para toda a arte (. . .) Por meio de suas observações, concluiu que as pessoas possuem ritmo musical instintivamente, mas não utilizam esses instintos em suas necessidades musicais.” (p. 75).

Para Dalcroze o movimento rítmico é o primeiro e o mais perfeito dos instrumentos musicais, pois como Dalcroze (1921) refere citado por Teixeira (2010) “A música é composta por sons e movimento. O som é uma forma de movimento de segunda ordem, sendo o ritmo de primeira ordem. Os estudos musicais devem, portanto, ser precedidos por exercícios de movimento” (p. 25).

É nesta altura que Dalcroze começa as suas experiências com exercícios rítmicos, culminando no seu novo sistema de EM. Posteriormente, em 1910, é convidado por um

¹⁶ “Clément Philibert Léo Delibes é um dos maiores compositores francês de música para ballé. Especializou-se nas óperas cômicas e operetas (de temáticas leves), embora tenha sido reconhecido também pelas suas óperas sérias.” (Folha Online, n.d.).

¹⁷ O compositor, Anton Bruckner, nasceu em 1824, em Ansfelden, na Áustria, e morreu em 1896, em Viena. Ficou conhecido por ter composto nove sinfonias, um Requiem e um Te Deum. Desde cedo que o seu pai percebeu as suas aptidões e por isso enviou-o para Hörsching para aprender órgão. Algum tempo depois, foi aceite como corista na abadia de Sankt Florian. No entanto, decidiu seguir o exemplo do pai e seguiu a carreira de professor, até 1856. Nesse ano, tornou-se organista da Catedral de Linz. Poucos meses depois, foi aceite como aluno de Simon Sechter, com quem aprendeu a técnica de contraponto (Infopedia, 2019b).

grupo de empresários para viajar até Hellerau na Alemanha. Estes empresários mostraram interesse às ideias pedagógicas de Dalcroze, acreditando eles que as pessoas deveriam ter uma iniciação artística. Com o apoio da família Dorhn, Dalcroze construiu uma escola para colocar em prática o seu método de ensino, o Instituto Jaques-Dalcroze. Devido à segunda guerra mundial, é obrigado a voltar para Genebra, e com ajuda financeira de alguns amigos, em 1915 inaugura o *Institut Jaques-Dalcroze Genève* (Moreira, 2003).

Dalcroze com as suas investigações e descobertas, abriu portas para uma nova pedagogia musical no início do século XX, pois como já vimos anteriormente ele criou um método baseado no movimento, onde a aprendizagem ocorre por meio da música e pela música e por meio da escuta ativa. Os trabalhos de Dalcroze resultaram no que é atualmente denominado a “Pedagogia Dalcroze Rítmica ou Eurritmia” dividindo-as nas seguintes modalidades: (1) Rítmica: desenvolvimento do sentido métrico e rítmico; (2) Solfejo: evolução das capacidades auditivas e do senso tonal; (3) Improvisação ao piano: combinação das noções aprendidas na Rítmica e no Solfejo e sua exteriorização musical por meio do sentido tátil-motor; (4) Plástica Animada: estudo detalhado dos matizes do movimento corporal em relação aos movimentos sonoros (Fernandino, 2008).

Dentro destas 4 modalidades aquela que se destaca mais é a Rítmica, que é baseada na máxima grega “música e movimento são um e inseparáveis”, e a rítmica pode ser sintetizada como a educação do corpo para lidar com as questões rítmicas. O corpo é o instrumento natural para o estudo do ritmo, pois o nosso corpo está cheio de ritmos naturais como é o caso dos batimentos do coração, a respiração, o caminhar, o balançar, entre outros. Assim, o trabalho de Dalcroze inicia-se com movimentos naturais e aos poucos vão se expandindo, explorando, descobrindo e adquirindo um vasto vocabulário de movimentos, incluindo todas as partes do corpo (Moreira, 2003).

Mateiro & Ilari (2012) explica-nos que a aula de Rítmica está dividida em duas partes (1) andar, correr, saltitar, galopar e balançar, que se baseia nos alunos se espalharem pela sala de aula e caminharem de acordo com os ritmos executados ao piano pelo professor. Destinam também a cada figura musical um movimento, por exemplo: caminhar – duas colcheias; correr – quatro semicolcheias; saltitar – colcheia pontuada seguida de semicolcheia; galope – semicolcheia seguida de colcheia pontuada. (2) Chapeuzinho Vermelho que se destina às crianças mais pequenas, mas que dá para todas as idades. É contar uma história em que as personagens ganham motivos musicais,

ou seja, imaginemos a história do chapeuzinho vermelho, as crianças vão andando pela sala enquanto ouvem a história, quando aparece o chapeuzinho vermelho as crianças mudam de caminhar. Por exemplo, se aparecer o lobo realizarão outro movimento musical e assim acontece com as outras personagens ou alturas específicas da história. No método de Dalcroze é dada muita importância à necessidade de aprender, parar e reiniciar um movimento dentro da pulsação.

Em suma, Dalcroze foi uma forte influência para a EM no século XX, e continua a ser, pela importância primordial que dá ao ritmo e ao corpo, em que aprendizagem da música se faz com a utilização de todo o corpo, e isto vai ao encontro também dos princípios da OS (que foi a abordagem que me baseei para a minha PES). Isto fez com que durante as minhas aulas desse relevo ao corpo, ao ritmo com o corpo, ao ritmo com a voz, e a pequenas danças, como poderemos constatar mais à frente no capítulo 3 , quando falar das atividades que realizei nas turmas.

3.1.3. Keith Swanwick

Keith Swanwick é um pedagogo e educador musical, formado com distinção na *Royal Academy of Music* de Londres. Swanwick propõe uma teoria sobre o desenvolvimento musical da criança e do adolescente, e investigou diversas formas de ensinar e aprender música, sempre inspirado pela obra de Piaget, em que o homem se desenvolve por etapas, como em uma espiral (Grupo Autêntica, 2018).



Figura 5: Keith Swanwick (in <http://artedeciarensinaraprenderartes12.blogspot.com/2016/02/keith-swanwick-entrevista.html>)

Durante o seu percurso foi regente coral e orquestral, músico de orquestra e organista. O seu doutorado foi sobre o estudo da música e da educação das emoções e, desde então, essa e outras áreas relacionadas têm sido o foco central de sua pesquisa (Google Sites, n.d.).

Em 1979 publica o livro “*A basis for music education*”, que fala da questão de compreensão estética no processo da aprendizagem da música. Swanwick acredita que a música comunica-nos gestos expressivos, e que a música remete ao sentimento, ou que nos pode mostrar como os sentimentos são. Swanwick (1979) referenciado por Bueno &

Bueno (2009) “acredita que a experiência musical está relacionada aos processos fisiológicos e psicológicos dos indivíduos” (p.8431). De 1984 a 1998, foi editor do *British Journal of Music Education*, juntamente com John Paynter. Foi convidado por mais de 20 países para apresentações e workshops. Em 1987 tornou-se o primeiro presidente da *British National Association for Education in the Arts* e, de 1991 a 1995, foi presidente do *Music Education Council* do Reino Unido (Grupo Autêntica, 2018).

Swanwick defende que a música pode ter dois significados para o ser humano: (1) o que nos diz, ou seja o ‘reconhecimento’, o que percebemos do discurso sonoro que estamos a ouvir; (2) o que significa para nós, ou seja o ‘relacionamento’, como interagimos com a música, como por exemplo quando choramos ou sorrimos a ouvir uma música. Estes dois níveis não existem em separado o primeiro leva-nos ao segundo, e no primeiro nível pode haver influência de terceiros, por exemplo os professores, mas no segundo nível a influência é mínima. Assim, Swanwick vê o professor como agente de fortalecimento entre a relação do aluno com a música (Bueno & Bueno, 2009).

Swanwick define a música em três pontos, (1) a seleção de sons; (2) a relação entre os sons; (3) e a intenção, cada uma delas é suficientes individualmente, mas complementam-se. Para Swanwick (1979) citado por Costa (2010)

“a música sem qualidades estéticas é como um fogo sem calor (. . .). Podemos ter experiências estéticas com uma flor ou um fogo-de-artifício numa pintura, uma canção pop, ou uma palavra nova evocativa de um determinado livro” (p. 29).

Quando um músico está a tocar um instrumento e dizemos que tem uma boa técnica, mas não coloca o coração naquilo que toca, a isso se chama ausência dessa dimensão estética. Como professores temos a obrigação de fazer com que os alunos apurem a sua capacidade crítica e estética em relação à música, educando-os na qualidade musical. Para além daquilo que já referi anteriormente, o que me fez interessar por Swanwick foi o seu modelo C(L)A(S)P, e as suas críticas à EM, como por exemplo a sua crítica a um tipo de EM muito formalizada e organizada, que procura um caminho baseado em avaliações e exames com conhecimentos fáceis de ensinar. As escalas, os acordes, os ditados sonoros e rítmicos são importantes para o conhecimento musical, contudo Swanwick defende que o que é fundamental é a experiência musical, como referenciava Orff e Dalcroze, já anteriormente falados. Swanwick considera ainda de extrema importância a compreensão da teoria e da prática da EM, distinguindo os materiais sonoros dos elementos musicais.

“Os elementos musicais são os elementos que constam dos esquemas curriculares, que não são, por si só objecto da experiência musical, isto é, que não nos envolvem em quaisquer níveis metafóricos. São exemplos disso, a altura, a duração, o tempo, o timbre, a textura, etc. Pelo contrário, os materiais sonoros são todos os materiais da música que envolvem os alunos na experiência musical, como os instrumentos musicais, o trabalho com várias escalas e sistema de afinação, ou a construção e a invenção de sons e instrumentos de diversas culturas.” (Swanwick, 1988, citado por Costa, 2010, p. 35).

Já em relação ao modelo compreensivo da experiência musical o C(L)A(S)P segundo Swanwick (2003) citado por Gomes & Akeho (2014), a verdadeira EM é aquela que inclui as numerosas formas de envolvimento com a música, e Swanwick resumiu as principais formas de envolvimento na música nessa mesma sigla, significando Composição, Literatura Musical, Audição, Técnica (*Skill acquisition*) e Interpretação (*Performance*). As letras C A e P, são aquelas que se destacam por serem as experiências mais diretas e comuns no ensino da música, as que estão entre parênteses L e S, têm a ver com os estudos literários, estéticos, bibliográficos, com a teoria e ainda com o desenvolvimento técnico. Este modelo obteve grande importância em Portugal, e está inserido nos programas oficiais da disciplina de EM. Os professores devem criar diversas atividades e competências que se baseiem no modelo C(L)A(S)P, não é necessário que em todas as aulas se insiram todas as atividades, mas que sejam distribuídas de modo a que em cada aula estejam presente uma das atividades de composição, audição e interpretação (Costa, 2010).

Durante toda a minha PES procurei que em todas as minhas aulas uma destas três atividades estivesse presente nas mesmas. Mesmo tendo em conta os contratempos existentes em sala de aula que por vezes não eram tão exploradas como eu gostaria que fossem.

Desde há muito tempo que me preocupo com as pessoas com diversas patologias tanto físicas como mentais, e o modelo C (L) A (S) P ajudou-me a ter uma melhor visão no que diz respeito ao trabalho com crianças com problemas, pois existem outras traduções da sigla no que diz respeito à letra A, que se pode traduzir por Apreciação, o que nos remete para a apreciação das próprias composições dos vários alunos, tendo eles qualquer tipo de limitação ou não. Sempre me esforcei imenso para as compreender e as ajudar melhor e ao longo do meu percurso de formação tive diversas Unidades Curriculares que me alertaram para essas diferentes patologias, principalmente as existentes nas escolas. Neste sentido, creio que as indicações que possuía foram importantes para me orientarem e melhor ajudar esses alunos. De todas as patologias

que existem dentro de uma sala de aula aquela que me chamou mais atenção foi a surdez, talvez por ser aquela que me colocava mais dúvidas e porque senti algumas dificuldades no trabalhar a EM.

No decorrer deste trabalho terei a oportunidade de expor o que realizei, sobre esta matéria, com a turma de 6.º ano para a sensibilização para a surdos. Acredito que a EM não se limita ao ensino do instrumento, mas antes contempla as múltiplas formas de envolvimento com a música como podemos ver patente no modelo compreensivo da experiência musical o C(L)A(S)P de Swanwick. Ou seja, uma ideologia onde existe a preocupação em oferecer aos alunos esse envolvimento, patente no modelo de Swanwick, e o trabalho dos professores de EM para que construam as bases do pensamento musical-cognitivo. Segundo Swanwick (2003) citado por Gomes & Akeho (2014) em relação ao modelo C(L)A(S)P por não se trata

“de uma prática musical efetiva, onde não estamos fazendo ou ouvindo música de fato, mas ao mesmo tempo comporem o conjunto de atividades relacionadas à música, merecem atenção do educador musical que deseja proporcionar um envolvimento amplo de seus alunos com ela” (p. 64).

3.1.4. Zóltán Kodály

Zóltán Kodály nasceu a 16 de dezembro de 1882 em Kecskemét, Hungria, e faleceu a 6 de março de 1967 em Budapeste, Hungria. Foi compositor, etnomusicólogo, linguista, filósofo e pesquisador, embora tenha ficado reconhecido internacionalmente como educador. É reconhecido como autor do famoso Método Kodály, embora não seja o idealizador desta compilação, essa tarefa foi realizada por seus alunos e seguidores (Teixeira, 2009).



Figura 6: Zóltán Kodály (in Mateiro e Ilari, 2012, p.55)

Era filho de músicos amadores, e estudou piano, violino e violoncelo e ainda cantava no coro infantil da catedral. Começou a compor com 16 anos de idade com pequenas obras que apresentava em contexto escolar. Foi aluno da Academia de Liszt de Música, acabando por se graduar em composição no ano de 1904, e no ano seguinte como professor. Antes de se tornar professor de teoria musical e composição na

Academia de Música de Budapeste, apenas com 25 anos, ganha uma bolsa para estudar em Berlim e Paris, onde teve contacto com Debussy¹⁸ (Mateiro & Ilari, 2012).

Ficou conhecido como compositor pela sua obra *Psalmus Hungaricus*, para coro misto, coro infantil e orquestra, apesar de ter escrito diversas composições, como canções, peças para orquestra, peças para piano, peças para coro, peças didáticas, peças para violino, entre outras, e foi em 1906, que estreou a sua primeira obra: Noite de Verão. Muitas das suas compilações apresentam traços de melodias provenientes do folclore húngaro, resultantes de sua pesquisa etnomusicológica pelo país (Teixeira, 2009).

O pensamento filosófico de Kodály contempla a música como pertencente a todos, como refere Kodály (s.d) citado por Cruz (1988) “A Música é para todos. Temos a obrigação de aproximar toda a população das artes e estas da população” (p.10). Kodály foi um dos maiores educadores e pedagogos do século XX, e a sua história e abordagem tiveram e têm um grande impacto no mundo da pedagogia e da música, mas é gravíssimo como passado tantos anos ainda continuamos a ter em Portugal, os mesmos problemas que Kodály relatava no seu tempo. Por exemplo para ele, as aulas de EM deveriam ser sempre oferecidas nas escolas, o que acontece hoje? Ainda há escolas do primeiro ciclo sem aulas de EM. Ele defende que as aulas de EM são uma forma de proporcionar o apreciar e o pensar musical, tornando a alfabetização e as habilidades musicais parte da vida do cidadão. “Em sua concepção, ser musicalmente alfabetizado inclui o apropriar-se da música com capacidade de pensar, ouvir, expressar, ler e escrever utilizando a linguagem musical tradicional” (Mateiro & Ilari, 2012, p. 57). Contudo é importante realçar que na pedagogia de Kodály, a vivência musical sistematizada, precede sempre o processo formal do ensino da música.

Mateiro & Ilari (2012) dividem a abordagem de Kodály em três: (1) canções e jogos infantis cantados na língua materna; (2) melodias folclóricas nacionais; (3) temas derivados do repertório erudito ocidental. Segundo Choksy (1974) citado por Mateiro & Ilari (2012) “para Kodály as canções e jogos infantis e as melodias folclóricas constituem uma música viva e que pode ser vivenciada antes mesmo de a criança frequentar a escola” (p. 58). Não se trata de melodias compostas para atender padrões

¹⁸ Debussy foi um dos mais importantes compositores de piano, instrumento que tocava extremamente bem e para o qual deixou um legado de grande dimensão. Escreveu 24 prelúdios, mas sem a preocupação de explorar as 24 tonalidades possíveis do sistema tonal. Nos seus Prelúdios, Debussy procurou novas possibilidades musicais nunca antes experimentadas, quer ao nível harmónico, quer ao nível da textura pianística, da forma, ou até mesmo da notação musical, chegando a usar diferentes tamanhos para as notas de forma a indicar uma hierarquia (Casa da música, n.d.-b).

pedagógicos, mas de canções que potenciam a oportunidade ao aluno para a vivência da música, com rimas, frases, formas e que estão ligadas aos idiomas maternos, no qual a criança cresce e comunica.

Juntamente com Béla Bartók¹⁹, coleta a transcrição, análise e organização de mais de 100 mil melodias populares da Hungria, que incluía canções líricas e litúrgicas, baladas, lamentos fúnebres, canções infantis e música instrumental popular. Este trabalho foi iniciado em 1905 com sua primeira expedição pela Hungria e terminou a partir de 1906, quando realizava sua tese de doutorado (Teixeira, 2009).

Em suma a pedagogia de Kodály é inicialmente centrada na figura do professor, e torna-se o modelo musical a ser seguido pelos alunos, onde a música é levada para a sala de aula através do professor. Segundo Kodály citado por Mateiro & Ilari (2012) a “participação ativa no fazer musical é a melhor forma de se conhecer música; o toca-discos e o rádio não são mais do que acessórios” (p. 60).

Kodály tem várias propostas pedagógicas muito interessantes, mas aquela que acho mais interessante e a que me chamou mais atenção é a Manossolfa que é um recurso de aprendizagem numa sequência de gestos manuais utilizada na aprendizagem de alturas, cada um possui um gesto correspondente, como podemos verificar na figura 7. A Manossolfa independente da partitura musical, torna o solfejo visualmente concreto, algo importante para a aprendizagem das crianças.

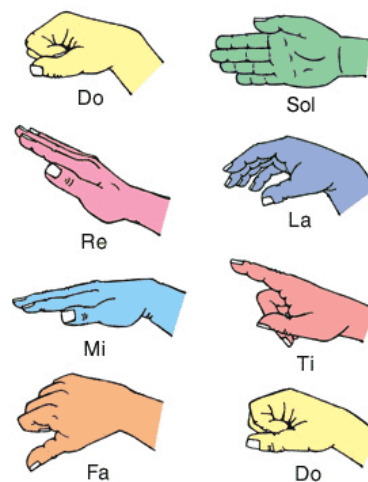


Figura 7: Manossolfa (in <http://praticasmeducacaomusical.blogspot.com/2011/05/o-metodo-kodaly.html>)

Lamentavelmente, não consegui realizar atividades em sala de aula em que inserisse a Manossolfa, por diversas razões: por falta de tempo; porque no início da PES, queremos experimentar muitas coisas, queremos tentar perceber se as abordagens ou métodos que estudamos são eficazes em contexto de sala de aula, e por vezes o tempo é escasso. Contudo na abordagem de Kodály procurei fomentar a aprendizagem

¹⁹ Béla Bartók foi um dos compositores que mais contribuiu para o desenvolvimento do chamado estilo húngaro ao longo do século XX. Mas ao contrário de um estilo marcado pela música urbana das etnias ciganas, Bartók procurou a essência da sua linguagem na música popular das regiões rurais da Hungria e da Roménia. Muitas das suas pesquisas etnográficas encontraram expressão nas suas composições para piano, instrumento com que desenvolveu uma carreira internacional como solista de grande dimensão (Casa da música, n.d.).

dos alunos através de jogos e músicas tradicionais, pelas razões que já referenciei anteriormente, e por realmente perceber que são abordagens que apresentam efeitos positivos na criança, como se pode constatar no capítulo 3, onde exponho as atividades que realizei em sala de aula, com a aplicação prática de propostas pedagógicas de Zótan Kodály.

3.2. Objetivos e estratégias

Desde o início da minha PES que senti a necessidade de traçar objetivos e estratégias para que os mesmos fizessem sentido e para obter melhores resultados em contexto de sala de aula. No sentido de ir ao encontro dos alunos, realizei um questionário na primeira aula de intervenção e que é apresentado no próximo ponto. Como referi, os objetivos delineados tiveram por base o período de observação, o questionário realizado aos alunos e as abordagens pedagógicas dos pedagogos acima mencionados. Neste sentido procurei ajudar os alunos:

- a vivenciarem a música;
- a utilizar mais o corpo, como instrumento principal;
- a realizar atividades lúdicas, através de jogos;
- a utilizar instrumentos não convencionais;
- a aprender músicas tradicionais;
- a fomentar o espírito crítico;
- a sensibilizar para trabalhar com pessoas com limitações físicas ou motoras.

Para além destes pontos, está inerente o conhecimento de conceitos teóricos da área da música, ainda que, durante a PES, o tivesse feito sem que a mesma parecesse implícita. Ou seja, à medida que as atividades foram sendo desenvolvidas, salientava os conceitos inerentes a cada temática.

No que diz respeito às estratégias utilizadas, na realidade não foi algo traçado no início. À medida que as mesmas iam sendo implementadas e, dependendo de cada situação de aula, elaborei as alterações necessárias. Como se pode constatar no ponto 3.3 sobre a abordagem metodológica de investigação, a intervenção na sala de aula deve ser algo cíclico, onde a construção de estratégias para resolver um determinado problema, ou para lecionar uma determinada matéria, possa acontecer. Após colocadas

em prática, existe necessidade de avaliar e refletir, e de seguida alterar o que se entenda importante e, de forma cíclica, reconstruir o conhecimento e a ação. Durante o meu percurso de estágio esta situação foi recorrente e obrigou-me a reconfigurar, muitas vezes, a minha postura em sala de aulas, ou a ter um “olhar” diferente perante os alunos. Como exemplo destaco a minha postura, que no início era de alguma forma fria e autoritária, e com o passar do tempo e também com a leitura de alguma literatura, percebi a importância de ter uma relação próxima com os alunos. Desta maneira podia melhorar, de forma recíproca, o ambiente dentro da sala de aula. Quando consegui um certo “equilíbrio”, percebi que os alunos estavam mais recetivos e interessados para estar na aula e para aprender coisas novas.

Tentei colocar em prática, nas duas turmas, os objetivos acima referidos, mas com estratégias diferentes para cada uma e ainda para cada aluno. **No 5.º ano de escolaridade** percebi a necessidade de realizar mais atividades lúdicas, tais como: jogos com os nomes dos instrumentos, com o som dos mesmos, jogos rítmicos, jogos melódicos, utilização do programa denominado “JClick” para a realização de alguns jogos, das quais falarei de seguida. Inicialmente com a turma em questão, dado que havia vários alunos que já tocavam instrumentos, procurei que acompanhassem várias músicas. No entanto, a realização e a aprendizagem de músicas tornavam-se um pouco mais complexa, dado haver alguns problemas de indisciplina. Por esta razão tentei enveredar por um caminho mais lúdico, onde mesmo durante a aprendizagem de uma música inseria jogos e diversas atividades lúdicas.

Já em relação ao **6.º ano de escolaridade** realizei diversas composições musicais com diferentes partes instrumentais, compreendendo também uma componente lúdica. No planeamento das atividades fiz sempre questão de haver várias vezes *warm up* (atividades de aquecimento), que compreendiam algumas das melodias que iam ser trabalhadas.

Nas duas turmas procurei promover o diálogo e a reflexão, de forma a que os alunos manifestassem as suas opiniões sobre a aula, a componente da música, o arranjo, o jogo, para desta maneira fomentar o espírito crítico e a responsabilidade em cada um. Assim, era possível os alunos perceberem o que se fazia em aula, como se fazia e as finalidades de cada intervenção. Este cenário auxiliava-me a reconfigurar as minhas

aulas, a planificar, idealizar, pensar, em função muitas vezes da necessidade expressa pelos alunos.

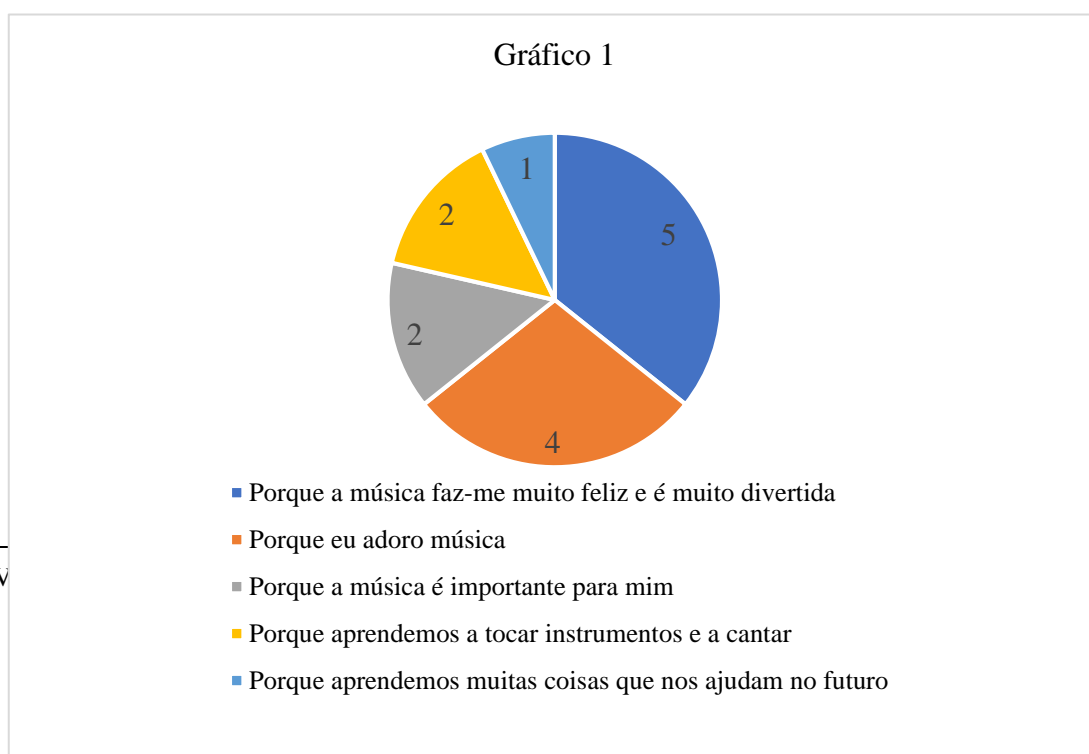
3.2.1 Questionário inicial

Para o estudo dos questionários²⁰ não foi utilizado nenhum programa específico para efetuar o tratamento de dados. Após a sua aplicação em sede de aula, procedi à sua leitura e análise para melhor definir os objetivos e estratégias que já foram referidas. O questionário que foi elaborado tinha cinco (5) questões iguais para ambas as turmas. Para melhor compreensão do mesmo e para cada questão formulada, inseri um gráfico, dividido por categorias que explanam e sintetizam as diversas respostas dos alunos. A resposta de cada aluno é inserida nessas categorias. Os números inscritos nos gráficos traduzem o número de alunos que tiveram respostas no âmbito de uma determinada categoria dos questionários.

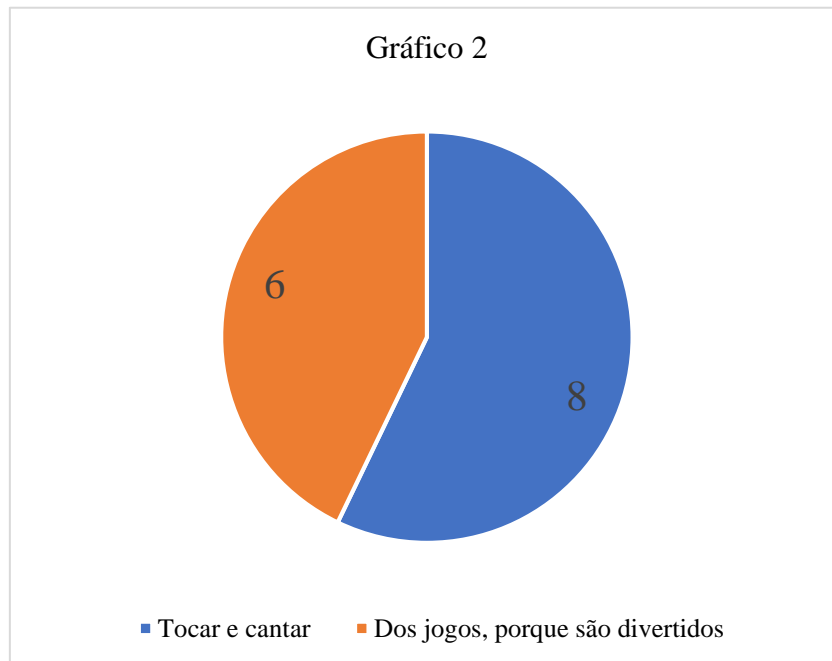
No que diz respeito à turma de 5.º ano de escolaridade, a turma tem 21 alunos, mas no dia da entrega do questionário apenas estavam 14 alunos, e foi a esses 14 que foi entregue o questionário, e os resultados foram os seguintes:

- **1.ª pergunta:** “Para ti, qual a importância da disciplina de Educação Musical? Porquê?”.

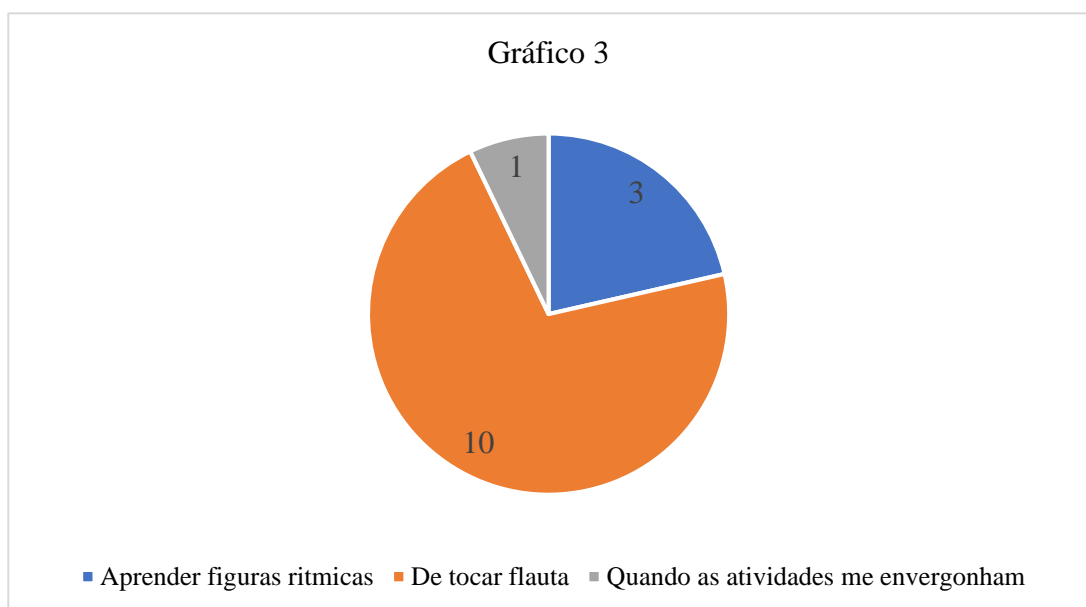
A questão 1- estava estruturada em duas partes: a primeira parte escolha múltipla; e segunda resposta aberta. Na escolha múltipla 1 aluno respondeu pouco importante, 8 alunos responderam importante e 5 alunos responderam muito importante. Em relação à pergunta aberta as respostas foram:



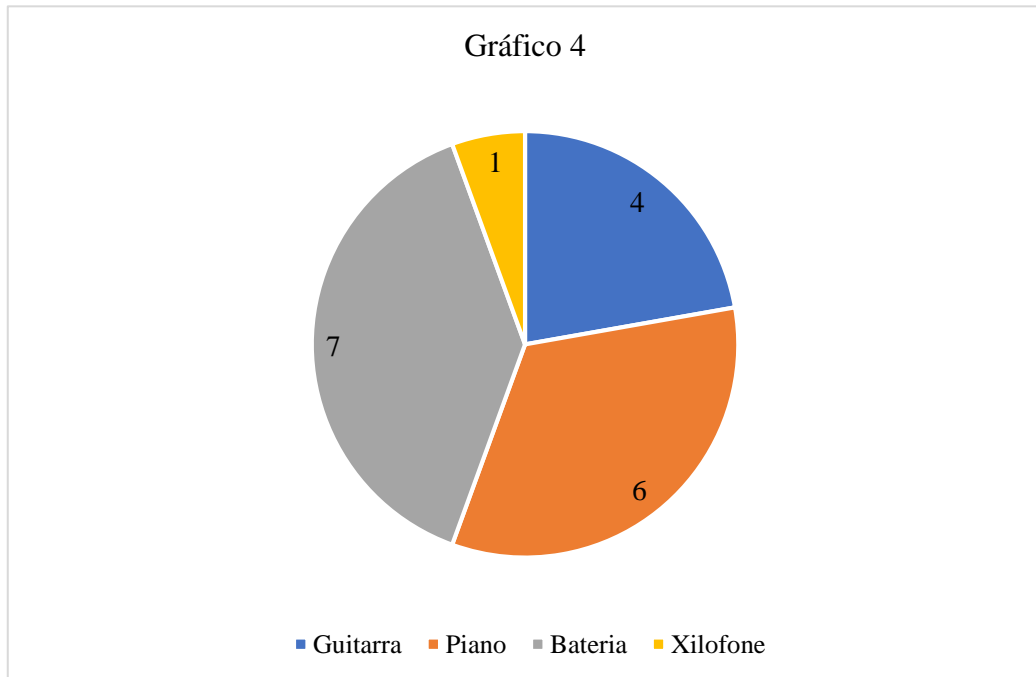
- **2.ª pergunta:** “Quais as atividades que gostas nas aulas de Educação Musical? Porquê?”, as respostas foram:



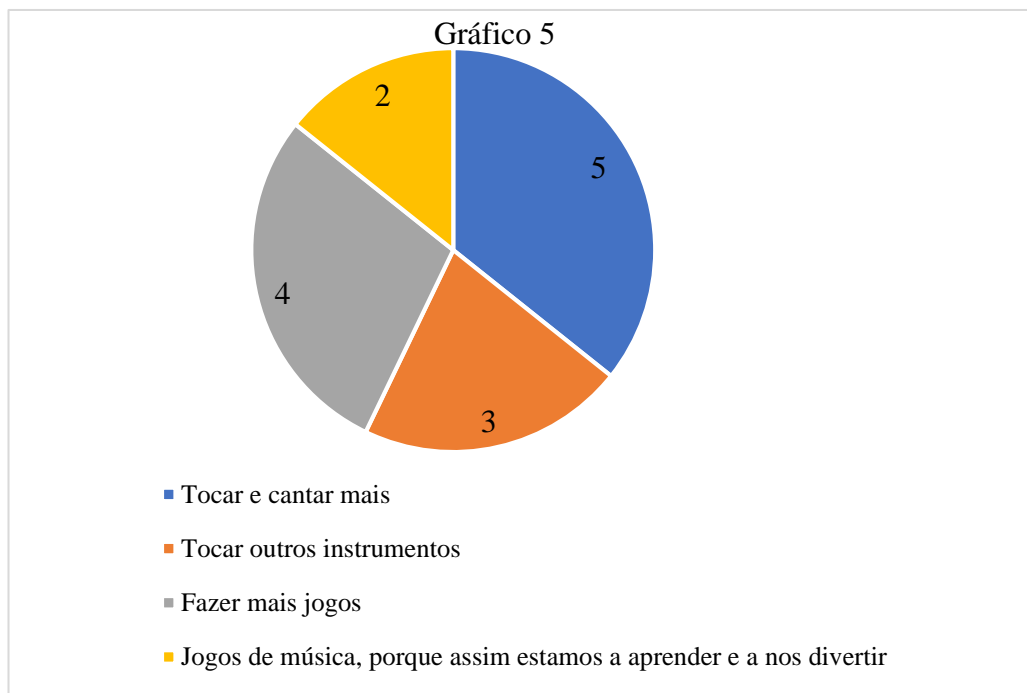
- **3.ª pergunta:** “Que atividades menos gostas nas aulas de Educação Musical? Porquê?”, as respostas foram:



- **4.ª pergunta:** “Gostas de tocar algum instrumento musical? Qual?”, as respostas foram:



- **5.ª pergunta:** “Que atividades pensas que deviam ser realizadas nas aulas de Educação Musical? Porquê?”, as respostas foram:

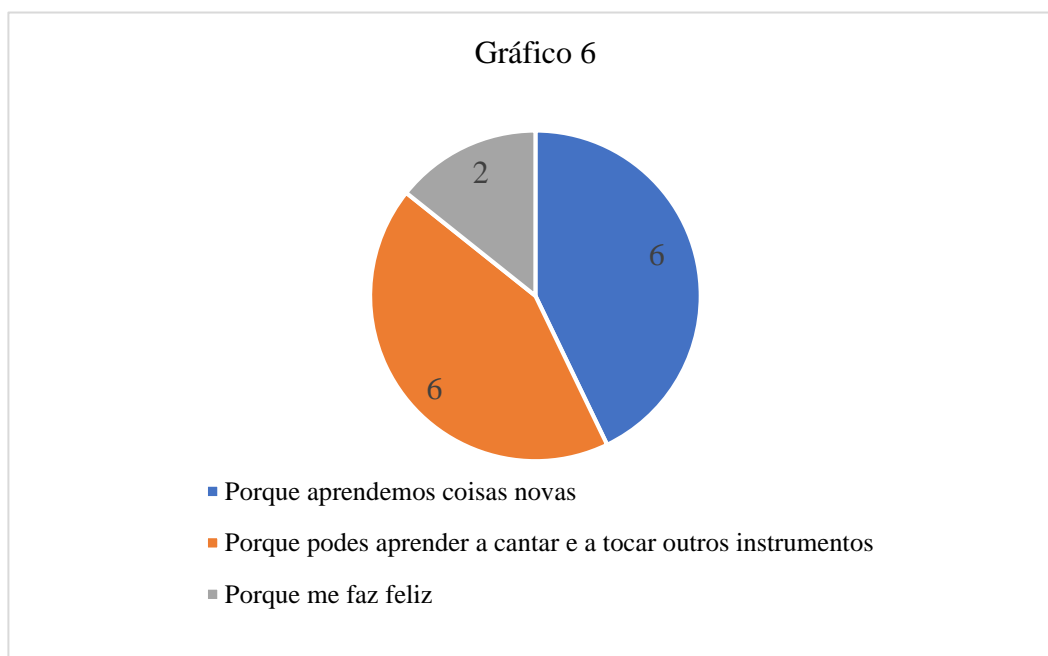


Em suma, percebi que os alunos gostavam e queriam atividades com uma componente que tivesse jogos, o que justificou a sua realização com mais frequência, e onde pudesse inserir-se a prática de cantar e tocar. Apesar de podermos perceber, da leitura dos gráficos, a situação que agora refiro, percebi que, ao longo do estágio, havia alguma flutuação dos interesses descritos no questionário. E em relação à utilização da flauta bisel, tenho realizado alguma reflexão sobre esta situação, dado que existe alguma manifestação negativa por parte dos alunos no seu uso. Este instrumento, no meu ponto de vista, apresenta diversos pontos positivos. No entanto, ao longo dos anos tenho vindo a perceber que cada vez mais os alunos têm alguma relutância em tocar flauta e ouço mesmo “lamentos” sobre a sua utilização. Alguns alunos questionam mesmo a utilização de outros instrumentos que não somente a flauta. Tendo em conta esta situação e procurando agir em conformidade com o gosto dos alunos, não realizei muitas atividades com flauta, a não ser em determinadas situações quando eram os próprios alunos a pedir para tocar para construírem a sua própria música.

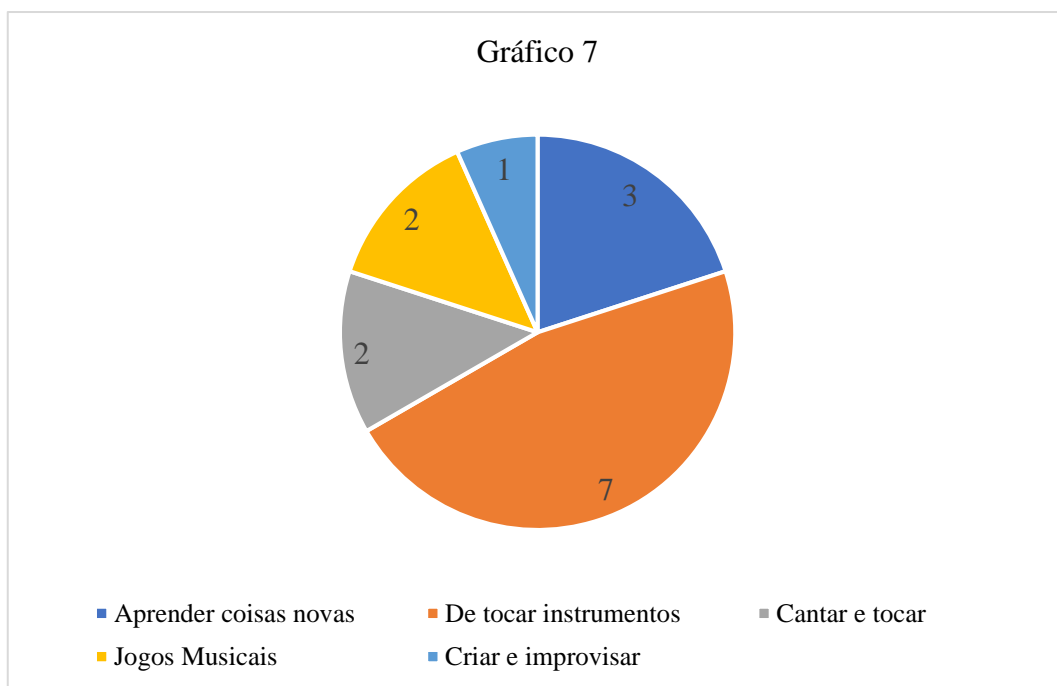
Já em relação ao 6.º ano de escolaridade o questionário foi entregue a 15 alunos da turma. Foram formuladas as seguintes questões:

- **1.ª pergunta:** “Para ti, qual a importância da disciplina de Educação Musical? Porquê?”

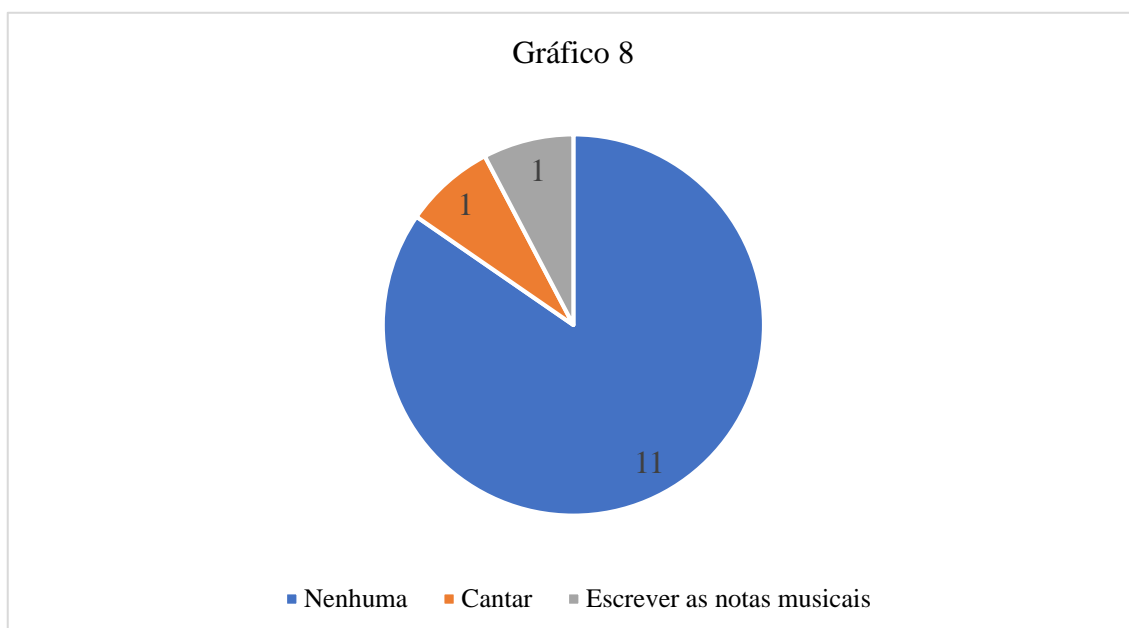
A questão foi dividida em duas partes: a primeira parte escolha múltipla e segunda com resposta aberta. Na escolha múltipla 6 alunos responderam “importante” e 9 alunos responderam “muito importante”. Em relação à pergunta aberta as respostas foram:



- **2.ª pergunta:** “Quais as atividades que gostas nas aulas de Educação Musical? Porquê?”, as respostas foram:



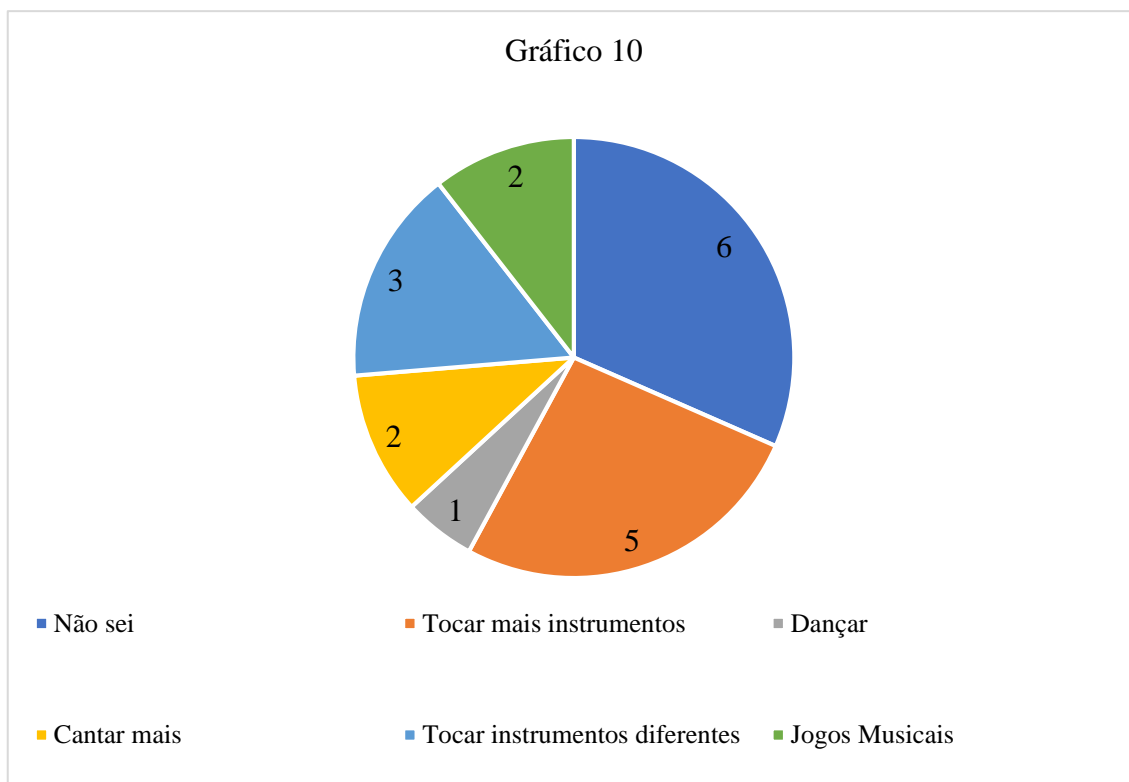
- **3.ª pergunta:** “Que atividades menos gostas nas aulas de Educação Musical? Porquê?”, as respostas foram:



- **4.ª pergunta:** “Gostas de tocar algum instrumento musical? Qual?”, as respostas foram:



- **5.ª pergunta:** “Que atividades pensas que deviam ser realizadas nas aulas de Educação Musical? Porquê?”, as respostas foram:



Tendo em conta a exposição e leitura dos gráficos, apercebemo-nos que a turma em questão apresentou opiniões muito diversificadas, o que alterou um pouco as abordagens a trabalhar com a mesma. Assim, os resultados mostram que havia alunos que gostavam de cantar outros que não, uns de tocar outros que não, uns de dançar outros que não. No geral todos queriam aprender coisas novas. Tendo em conta esta situação tentei enveredar pelo caminho da diversidade, indo ao encontro daquilo que eles mais gostavam de fazer. Contudo alertava sempre para a importância de aprender uma variedade de assuntos de forma a que os alunos tivessem conhecimentos variados.

3.3. Abordagem Metodológica de Investigação

Como afirma Cortesão & Stoer (1997) citados por Castro (2012) o trabalho do professor não é apenas a atividade de transmissão de conhecimentos, deve também ser uma atividade de investigação com características “desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafectivo onde ocorre a ação pedagógica” (p. 11). Tendo em conta esta premissa, durante a minha PES, para além de procurar ter sempre uma postura de professor reflexivo, procurei também pesquisa e de algum modo investigação empírica que suportasse toda a minha componente prática. Considero que, não tendo realizado uma investigação profunda, baseei-me nos conceitos teóricos sobre a IA para conduzir os meus trabalhos.

No que diz respeito aos procedimentos sobre a IA, tem havido um aumento significativo de interesse no uso da mesma desde os anos noventa. Lewin (1946) citado por Castro (2012) defende que é complicado definir um período exato sobre o início do uso desta metodologia, tendo em conta que os profissionais ligados ao ensino, investigam desde de sempre, de uma forma contínua, a própria prática com a finalidade de a melhorar.

A verdade é que a IA está muito ligada à educação e às escolas, por esta ser um terreno que pode proporcionar e gerar incertezas, anseios, problemas, conflitos, e toda uma série de situações decorrentes da ação humana (Coutinho et al., 2009). As atividades que se efetuam em sala de aula e que envolvem um determinado espaço e contexto, acabam sempre por fazer despoletar a vida em sociedade, nas suas mais variadas situações.

Apesar de haver várias definições sobre esta tipologia de investigação, Coutinho et al., (2009) define este conceito como uma família de metodologias de investigação que incluem ação ou mudança, e investigação ou compreensão ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica. O essencial é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, ajudando dessa forma não só para a resolução de problemas como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática.

No campo da educação de acordo Latorre (2003) IA é vista como uma investigação prática por parte dos professores, e que o desenvolvimento profissional se

submete a uma tríade de dimensões interligadas representativas de todo o processo reflexivo:

De acordo Latorre (2003)

“É significativo o triângulo de Lewin (1946) contempla a necessidade da investigação, ação e da formação como três elementos essenciais para o desenvolvimento profissional. Os três vértices do ângulo devem permanecer unidos para o benefício das suas três componentes. A interação entre as três componentes do processo reflexivo pode ser representada através do esquema do triângulo” (tradução livre²¹).



Figura 8: Linha de Lewin (1946) (in Latorre 2003, p. 2)

Coutinho et al., (2009), baseando-se em vários autores, destacou diferentes características da IA: (1) participativa e colaborativa, no sentido que em compromete todos os intervenientes no processo; (2) prática interventiva, pois não se limita ao campo teórico, a descrever e intervém numa realidade; (3) cíclica, porque a investigação envolve uma espiral de ciclos, nos quais as primeiras descobertas geram possíveis mudanças, que são então implementadas e avaliadas com introdução do ciclo seguinte; (4) crítica, na medida em que a comunidade crítica de participantes não procura apenas melhores práticas no seu trabalho, mas também, atuam como agentes de mudança; (5) auto avaliativa, porque as modificações são constantemente avaliadas numa perspetiva de adaptabilidade e de produção de novos conhecimentos.

A IA para além de constituir uma metodologia de investigação, encontra-se impregnada de métodos, critérios, onde acabam por emanar teorias sobre a atividade educativa (Latorre, 2003). Segundo Coutinho et al., (2009) na IA analisamos um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua resumindo-se na sequência de planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Este conjunto de comportamentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de ação reflexiva.

²¹ “Es significativo el triángulo de Lewin (1946) que contempla la necesidad de la investigación, de la acción y de la formación como tres elementos esenciales para el desarrollo profesional (véase el cuadro 4). Los tres vértices del ángulo deben permanecer unidos en beneficio de sus tres componentes. La interacción entre las tres dimensiones del proceso reflexivo puede representarse bajo el esquema del triángulo.” (Latorre, 2003).

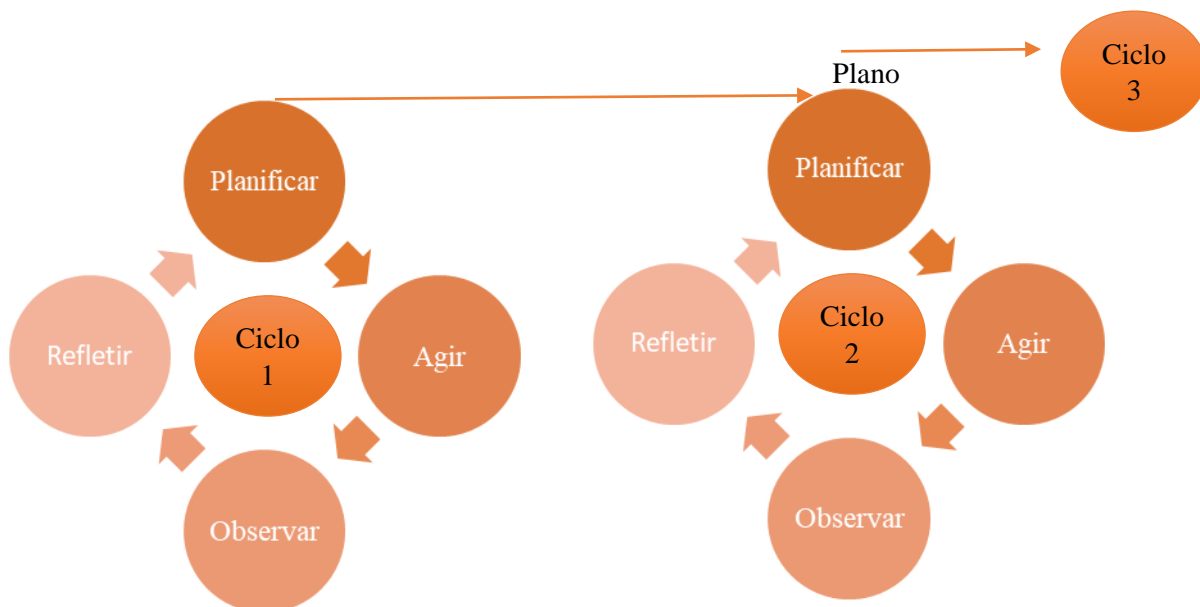


Figura 9: Espiral de ciclos da IA (Retirada de Coutinho et al., 2009, p. 366)

Como se pode observar na figura 9, este processo não se limita a um único ciclo, e o que se pretende em primeiro lugar, com este procedimento, é alcançar melhorias nos resultados. Normalmente esta sequência de fases repete-se ao longo do tempo, porque existe necessidade por parte do professor/investigador, de explorar e analisar o conjunto de interações durante o processo.

Dentro da metodologia da IA, podemos encontrar vários modelos, como é o caso do modelo de Kurt Lewin, o modelo de Kemmis, de Elliott e de Whitehead, todos baseados na espiral de ciclos da figura 9.

Após esta breve exposição posso referir que aquela com a qual mais me identifiquei e coloquei em prática durante a minha PES, foi o modelo de Whitehead. Jack Whitehead achava que os modelos de Lewin e de Kemmis se distanciavam da realidade educativa, tendo propostas demasiado académicas. Deste modo o autor apresenta um esquema que se situa entre a teoria educativa e o desenvolvimento profissional. Juntamente com Jean McNiff, Whitehead, apresenta o modelo de IA como uma forma do professor investigar e avaliar o seu trabalho colocando a eles próprios as seguintes perguntas: “O que é que eu estou a fazer? O que é que eu preciso melhorar? Como é que eu melhora?” (tradução livre²²) (Coutinho et al., 2009, p. 371).

²² “What am I doing? What do I need to improve? How do I improve it?” (Coutinho et al., 2009, p. 371)

Assim este modelo visa melhorar a relação entre teoria educacional e autodesenvolvimento profissional, propõe uma espiral de ciclos, cada um com as etapas especificadas (Latorre, 2003):

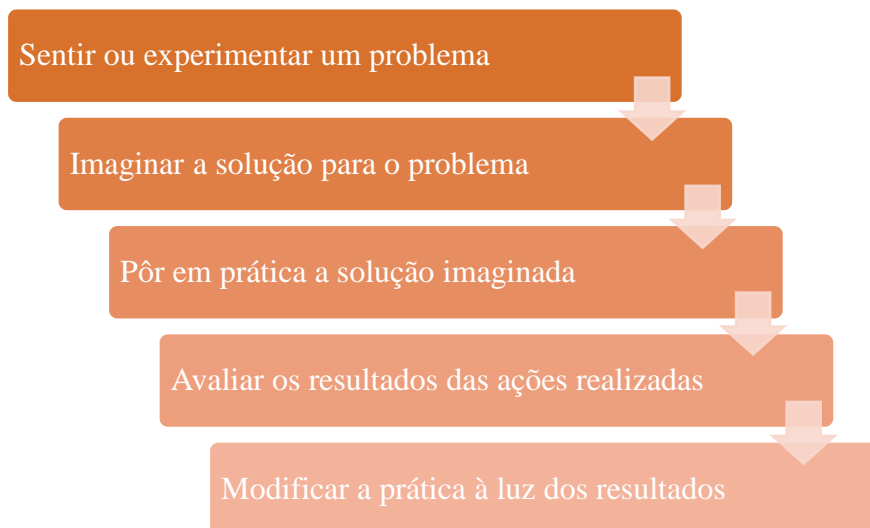


Figura 10: Ciclo de IA, segundo Whitehead (in Latorre, 2003, p. 16)

Contudo a imagem espiral mais recente, volta a estar no seu livro *All You Need To Know About Action Research* (2006), ao ser proposto o desenho apresentado na figura 11 para ilustrar a IA, e que é já uma versão modificada do esquema de McNiff (2003), chamando-lhe ‘ação-reflexão’:

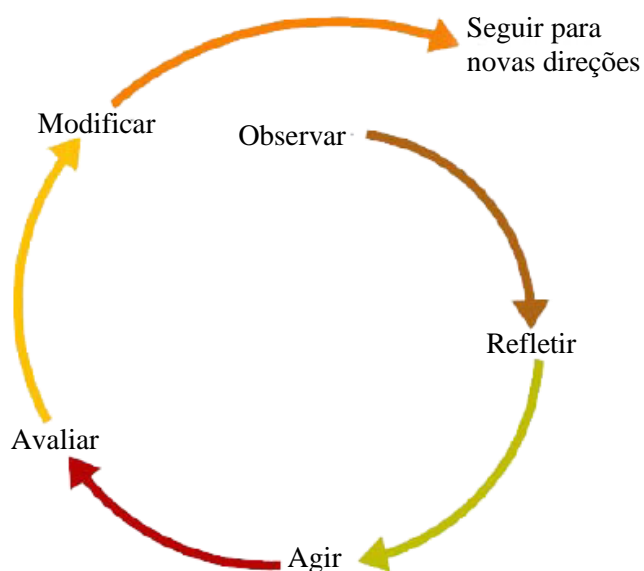


Figura 11: Um ciclo de Ação Reflexão (adaptado de McNiff) (in Coutinho et al., 2009, p. 372)

Whitehead (1990) citado por Coutinho et al., (2009) sistematiza de modo simples o processo de IA: (1) o professor identifica ou tem um problema e escolhe um colega para ajudar a resolver, ou encontrar possíveis soluções; (2) o professor trabalha com outro colega, com o objetivo de elaborar uma abordagem que irá melhorar a qualidade da educação; (3) a aula é realizada, e as informações vão sendo recolhidas durante a aula, ou que permite perceber se o tipo de abordagem implementada foi a melhor; (4) terminar a aula, e ser avaliada pelos dois professores; (5) com base nas experiências adquiridas com esta investigação, a próxima etapa requer um nova abordagem para melhorar.

Como referi anteriormente, foi deste modo que baseei a minha ação/investigação, ainda que a mesma careça substancialmente de um aprofundamento mais evidente e provavelmente com mais tempo. Contudo gostaria de salientar a utilização do caderno de campo, enquanto ferramenta de trabalho, para a implementação de alguns modelos em sala de aula. Foi o caso do processo que decorreu durante o período de observação onde delineei o primeiro ponto que se encontra definido nas figuras 10 e 11 (p. 50), e que se refere às questões do perceber como observar, sentir ou experimentar um problema decorrente das aulas. Neste período pude ainda constatar algumas situações que implicaram a reflexão e a criação de soluções, que pudessem ser coadjuvantes com o trabalho a desenvolver com os alunos. Quando comecei realmente a assumir as turmas, o trabalho foi-se desenrolando, aula a aula, sendo necessário uma avaliação/reflexão de forma a avaliar os resultados das ações realizadas. Sempre que necessário, efetuava alteração das abordagens e iniciava-se novamente este ciclo gradual e crescente.

3.4. Experiências de ensino/aprendizagem

3.4.1 5.º ano de escolaridade

Antes de efetuar a narrativa de procedimento neste nível de ensino, é relevante explicar que antes do início das aulas, e sempre que havia a minha intervenção, juntamente com o meu colega de estágio, sentimos a necessidade de fazer um calendário específico²³ para cada turma em combinação com o **Programa Nacional de Educação Musical** e com a Planificação Anual de ambas as turmas, fornecida pelo professor cooperante da escola, para assim orientarmos o trabalho de forma mais “controlada”. Optámos por lecionar as aulas alternadamente, em que um se responsabilizava pela aula e outro cooperava, mas sem nunca deixar de haver um fio condutor entre todas as aulas. Tendo em conta isso, procurei ao longo do ano lecionar os conteúdos programáticos com base na OS, e em outras abordagens pedagógicas já referidas, como teremos a oportunidade de constatar agora, com o exemplo das várias atividades.

Relativamente às experiências realizadas no 5.º ano de escolaridade, destaco neste ponto apenas quatro (4) das que considero as mais relevantes para ilustrar todo o trabalho realizado ao longo da PES: (a) atividade “Bingo Sonoro”; (b) atividade “Kokoleoko; (c) atividade “J’Clic”; (d) atividade “Siyahamba”.

a) “Bingo Sonoro”

Esta aula foi realizada no dia 05 de dezembro de 2018²⁴, e devo ressaltar que se tratou da minha primeira aula de responsabilização com esta turma em questão. De forma a criar um impacto positivo nos alunos, senti necessidade em criar algo divertido, procurando cativar a sua atenção. Segui o que estava planeado no calendário referido, e abordei o tema “Fontes sonoras convencionais e não convencionais”, através de um jogo do bingo sonoro.

Como referi no ponto do enquadramento teórico (p. 24 e 25), aquando da apresentação sobre a abordagem do pedagogo Zoltan Kodály, compreendi a importância de um trabalho através de jogos musicais. Tendo por base esta premissa e, após a realização da atividade em causa, pude observar um grande entusiasmo dos alunos, quer no jogo, quer nos processos de aprendizagem. Creio que nos questionários fica bem

²³ Ver anexo 2 e anexo 3: p.75 e p.76

²⁴ Ver anexo 4: p. 78

patente o gosto na realização de atividades desta natureza(p. 40 a 45): “Gosto muito de Jogos Musicais, porque assim estamos a aprender e a nos divertir”.

Na continuidade desta exposição, a aula decorreu com um bingo sonoro, em que cada aluno tinha um cartão²⁵ com várias imagens de animais, objetos, veículos e instrumentos musicais. O objetivo era, quando eu emitisse um som (através do computador), os alunos o associarem à imagem, e quando o cartão estivesse completo, deviam indicar “bingo”. A atividade delineada não apresenta qualquer grau de grande dificuldade. A única exigência era a questão do “silêncio”, de forma a que os alunos pudessem escutar os sons emitidos sem perturbação, o que de facto aconteceu. Após a realização o jogo, explorei as imagens que estavam definidas em cada cartão, de forma a integrar os conteúdos a lecionar.

Na continuação da aula, passei para o próximo ponto e juntei os alunos em grupos de dois. Cada aluno escolheu um objeto que tinha em cima da mesa, e que eram instrumentos não convencionais. De seguida, os alunos foram orientados no sentido de tentar criar uma frase rítmica com os objetos que escolheram. Procurei, com esta atividade, seguir a linha de alguns pedagogos que mencionei anteriormente, no sentido de integrar a criatividade e a composição como processo de aprendizagem.

De uma forma geral, o suporte teórico auxiliou-me nas atividades práticas que foram realizadas em sede de aula e a transmitir aos alunos como determinada atividade pode efetivar-se, sem teorizar os conceitos. Destas práticas letivas os alunos realizaram frases rítmicas muito interessantes, apresentando-se algumas bastante complexas. Esta atividade permitiu ainda que os alunos explorassem o timbre de cada objeto, resultando um comportamento de surpresa sobre o som que cada objeto podia emitir. Ou seja, a partir de uma simples folha, garrafa, caneta, estojo, entre outros, pode recriar-se.

²⁵ Ver anexo 5: p. 80

b) “Kokoleoko”

Na aula de de 9 de janeiro de 2019²⁶, foi proposto aos alunos aprenderem a canção “Kokoleoko”²⁷ uma música tradicional do Gana, através da abordagem OS. O objetivo principal foi a sua sensibilização para a importância do corpo humano na música, neste caso para a disciplina de EM.

O início da atividade começou com os alunos em círculo ‘Orffiano’²⁸ (figura 12) para realizar um *warm up*, onde cada um tinha de efetuar um ritmo com os seus nomes.



Figura 9: Círculo ‘Orffiano’ (Fotografia: Isabel Castro, 2019)

Posteriormente os alunos repetiam a atividade.

De seguida comecei por ensinar alguns ritmos corporais aos alunos, criando uma frase rítmica e, posteriormente e sequencialmente inseri a letra no ritmo e por fim a melodia, sempre acompanhada com o ritmo inicial. É de salientar que o processo de aprendizagem foi feito, sempre, com base na imitação, professor/aluno. Depois da música aprendida, a atividade impelia a que os alunos a cantassem cada vez mais rápido, para assim fazer a ligação com os andamentos musicais (tema da aula).

Assim de uma forma prática, foram efetivamente abordadas várias temáticas, além daquele que estava definido: os andamentos musicais. Creio que, desta forma, os alunos puderam perceber e vivenciar mais a música, tendo como sua base o envolvimento do corpo e o sentir da ação. Como referido pelos pedagogos que tenho vindo a mencionar, o contato com o corpo, o cantar, o criar obra musical, pode de facto melhorar a relação

²⁶ Ver anexo 6: p.83

²⁷ Ver anexo 7: p.85

²⁸ Círculo Orffiano: “Todos os membros da turma (professor incluído) se organizam em um grande círculo – princípio básico da OS, para que, de forma descontraída, todos os participantes possam ver-se e ouvir-se e assim desenvolver aspectos relativos à atenção e concentração” (Cunha, 2013, p. 244)

interpessoal, colocando assim a música como uma ferramenta e uma forma de comunicação e interação, ligação e aprendizagem social.

Porque a teoria faz parte da EM e também do caminho de alguém que pretenda aprofundar o percurso da música, expliquei aos alunos, com ajuda de exemplos, os vários andamentos musicais, tais como o *Adagio*, o *Andante*, entre outros. De forma a solidificar os conceitos, solicitei aos alunos que interpretassem a mesma canção, mas com diferentes andamentos associados como era exemplo do *adagio*, *allegro* e *presto*.

Como Dalcroze (citado por Moreira (2003) afirmava, o corpo é o instrumento natural para o estudo do ritmo, pois o mesmo está cheio de ritmos naturais. Tendo em referencia esta situação e ainda algumas premissas da abordagem Orff (citado por Cunha 2015) quando afirma que o primeiro instrumento musical do aluno deve ser o seu próprio corpo criei, juntamente com os alunos, uma coreografia para a música aprendida. Numa atividade anterior os alunos já tinham realizado um jogo através de ritmos corporais, e, portanto, aprendido a música através de ritmos corporais. No entanto, entendi ser necessário uma outra atividade na qual pudessem utilizar o corpo de uma forma diferente. Deste modo, a coreografia criada implicou alteração de comportamentos nos alunos: os mais inibidos, participaram de forma ativa e juntamente com outros colegas, a aula tornou-se mais dinâmica e existiu uma maior comunicação entre todos para a realização da coreografia.

c) “J’Clic”

A aula em que realizei esta atividade foi no dia 20 de fevereiro de 2019²⁹, sendo os conteúdos programáticos a lecionar referentes aos instrumentos de sala de aula e os instrumentos de orquestra. Para que a aula fosse mais atrativa e não tão expositiva, realizei um jogo com o *software* “J’Clic”³⁰. Efectuei diversas atividades/jogos tais como: puzzles musicais, escrita dos nomes dos instrumentos selecionados, ligação da imagem do instrumento ao nome, ou do som do instrumento ao nome do instrumento, indicação das famílias de instrumentos, indicação dos nomes e posição dos naipes na orquestra, entre outros. Esta forma de abordagem pretendia suscitar mais interesse e motivação junto dos alunos.

²⁹ Ver anexo 8: p. 86

³⁰ O “J’Clic” é composto por uma extensiva mistura de ferramentas informáticas desenhadas para desempenhar variados tipos de atividades educativas, como puzzles, jogos de pares, jogos de palavras, entre outros.

Para a realização do jogo dividi a turma em 5 pequenos grupos (4 grupos com 4 elementos e 1 com 5). O objetivo do jogo era responder ao maior número de questões de forma correta e assim encontrava-se o grupo vencedor. A competitividade, quando saudável, pode ser muito benéfica tanto para o aluno como para o bom funcionamento da aula. Ao integrar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nas aulas, existem quase sempre riscos associados, porque os alunos por vezes podem ficar mais centrados na componente técnica do sistema operativo, do que no jogo em si. Neste caso, tal não aconteceu e, pelo que pude observar, os vários grupos iam trocando ideias sobre o nome dos vários instrumentos, ou o som deles; por vezes tinham dúvidas sobre alguns. No decorrer do jogo, fazia algumas paragens para explicar aos alunos algumas particularidades de alguns instrumentos, ou a sua época ou alguma característica ou então simplesmente responder às questões que os mesmos apresentavam.

Creio que foi uma aula interessante e permitiu ainda explicar aos alunos a importância das tecnologias aplicadas à música.

d) “Siyahamba”

A aprendizagem da música “Siyahamba”³¹ foi realizada na aula do dia 13 de março de 2019³², recorrendo novamente à abordagem OS. Como na experiência anteriormente apresentada (Kokoleoko), os alunos juntamente com os professores criaram um círculo ‘Orffiano’, para assim eu lhes apresentar o ritmo, letra e melodia da música “Siyahamba”, com base na imitação, professor/aluno.

O próximo passo foi a realização da música com um ritmo executado com copos. Distribuí os copos, explicando as regras da sua utilização e do jogo, salientando que não os movimentassem sem autorização. As regras de funcionamento considero serem importantes de serem explicadas em qualquer atividade, de forma a compreenderem melhor o processo de aprendizagem. Comecei por explicar o ritmo de uma forma lenta e por partes, mas tendo em conta que havia alunos que já conheciam esse mesmo ritmo, tornou-se muito difícil trabalhar de uma forma igual para todos. Deste modo, expliquei aos alunos a necessidade de trabalhar por partes para que aqueles alunos que não soubessem tão bem o jogo, pudessem, desta forma, acompanhar o todo da turma.

O objetivo da atividade era os alunos serem divididos em dois grupos, enquanto um cantava a música aprendida, outro fazia o ritmo com o copo, e se fosse possível com

³¹ Ver anexo 9: p. 88

³² Ver anexo 10: p. 89

um pouco de mais trabalho a ideia seria tentar juntar tudo, em que cada aluno cantava e realizava o ritmo do copo. Esta aula teve como objetivo, ir ao encontro de uma das estratégias traçadas logo no início do ano, e que se referia à utilização de instrumentos não convencionais. Procurou também ir ao encontro da *Rítmica de Dalcroze*, que é baseada na máxima grega “música e movimento são um e inseparáveis”, e a rítmica pode ser sintetizada como a educação do corpo para lidar com as questões rítmicas.

Devo referir que esta atividade foi um pouco perturbada pelo comportamento mais instável dos alunos. Existiu mesmo necessidade de intervenção da minha parte e do professor cooperante, no sentido de “chamar” à atenção alguns alunos. A aula teve que ser interrompida e recolhi todos os materiais (copos), sem que os alunos fizessem o que estava planeado, devido ao comportamento menos correto que estavam a exhibir. Como consequência pedi aos alunos para se sentarem nos lugares e ordenadamente abrirem o caderno. Entendi que seria melhor alterar a estratégia da aula e, a partir do Manual de Educação Musical, resolvi abordar a temática sobre ruído sonoro. Aproveitei o tema para explicar a razão pela qual havia terminado a atividade delineada e seguir para outra, que tinha que ver com “ruído”. Creio que a alteração de abordagem permitiu “recuperar” a questão da postura em sala de aula e fazer perceber aos alunos que existem atividades que requerem comportamentos mais corretos.

No fim da aula, procurei perceber a razão da impossibilidade de realizar a atividade. O conhecimento que tinha sobre a turma era que a mesma apresentava mais dificuldades de trabalhar, por serem um pouco “agitados” o que implicava um ambiente com mais “ruído” e portanto, necessidade de intervenção constante. O facto de alguns alunos não chegarem no início da aula, haver problemas interpessoais, não conseguirem ter um autocontrole, não reagirem corretamente às ordens dadas pelos professores e por serem muito reivindicativos, alterou algumas vezes a Dinâmica da aula. Apesar de poderem ser estas, algumas das razões para que as atividades tivessem de ser interrompidas, os alunos, de uma forma geral mostraram-se interessados no que diz respeito ao querer tocar e aprender novos conteúdos e músicas.

No ato da minha reflexão, percebi ser importante voltar a tentar realizar a atividade, por entender que a mesma é interessante no que concerne à aplicação do ritmo, da voz, de instrumentos não convencionais, e porque podia permitir aprofundar mais a criação de coreografias. Infelizmente não foi possível a sua aplicação dada a necessidade de intervenção em outros contextos e por exigências do calendário escolar

que implicaram ensaios com os alunos para outras atividades que foram sendo realizadas.

3.4.2. 6.º ano de escolaridade

Relativamente às experiências realizadas no 6.º ano de escolaridade, vou destacar três delas, porque entendo resumirem um pouco todo o trabalho realizado ao longo da PES e que são: (a) atividade “Não se me dá que vindimem”; (b) atividade “O Senhor do meio”; (c) atividade “O Som para os surdos”.

a) “Não se me dá que vindimem”

No dia 26 de novembro de 2018³³, lecionei a aula à turma do 6.º ano, com a colaboração do meu colega Rogério Pereira e do professor cooperante. Saliento que antes da aula iniciar, juntamente com o meu colega Rogério, alterámos a disposição da sala de aula para que assim fosse mais fácil executar as tarefas que tinha planificado. Deste modo, as mesas foram todas encostadas num canto da sala, e as cadeiras colocadas em meio círculo. Essa mudança também teve um efeito no comportamento dos alunos de surpresa e de motivação para eles, implicando que estivessem mais atentos e curiosos no decorrer da aula.

Já em contexto de aula o professor cooperante solicitou que pudesse ensinar a escala de Fá Maior e o sib na flauta. Para o efeito utilizei uma música tradicional portuguesa intitulada “Não se me dá que vindimem”³⁴, em Fá Maior, para de uma forma prática poder iniciar as tonalidades. Posteriormente, os alunos formaram um círculo ‘Orffiano’, e a música foi-lhes ensinada segundo a abordagem OS como nas atividades anteriores já mencionadas. Depois de a música aprendida, dividi a turma em 6 grupos (5 grupos com 3 elementos e 1 com 2): flautas, voz, pandeireta, clavas, xilofones e bombo.

O facto de a atividade poder ter a participação de três docentes, facilitou a tarefa e permitiu estarmos os três ao mesmo tempo com grupos diferentes. Solicitei o apoio do meu colega para trabalhar com o grupo das pandeiretas e clavas e ao professor cooperante com o grupo dos xilofones e bombos, com um arranjo previamente feito por mim³⁵. Esta forma de trabalhar em pequenos grupos permitiu que os alunos pudessem

³³ Ver anexo 11: p.91

³⁴ Ver anexo 12: p.93

³⁵ Ver anexo 13: p.94

executar mais ao pormenor pequenas tarefas, e ajudou à envolvimento de alunos que por vezes estavam menos integrados. Como resultado, os alunos mostravam muita motivação pedindo se podiam cantar ou tocar mais, se podiam apresentar publicamente a peça, com as sugestões e propostas elaboradas por eles.

Depois deste trabalho, juntámos os três grupos para, em conjunto, tocarmos a música. Creio que o facto de nos envolvermos também, com os alunos, é importante para que a nossa aceitação e integração tenha acontecido ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Considero que durante todo o percurso a aprendizagem e a partilha de conhecimento foi mútua. Entretanto houve dois alunos que não estavam motivados para o instrumento que lhes havia sido destinado e não conseguiram executar o pedido da realização da atividade com o mesmo. Então e, de forma a criar uma dinâmica distinta e motivadora para eles, procurei integrá-los comigo, na percussão do bombo. Desta maneira, os alunos estavam mais motivados e não ficaram excluídos.

A união dos três grandes grupos foi muito interessante, e muito enriquecedora. Mesmo não havendo tempo para concluir a atividade, certo é que pude observar a motivação dos alunos e a maior facilidade na assimilação dos conhecimentos transmitidos nestas últimas aulas. Percebi esta situação através dos diálogos estabelecidos e pela postura deles em sala de aula. Creio que é satisfatório quando uma atividade está a decorrer e soa o toque de saída e os alunos verbalizam: “Oh! Já?” ou “Pensava que era só o primeiro toque”. Também o facto de no fim da aula os alunos pedirem para tirar fotografia à partitura para poderem cantar durante a semana, é gratificante e revela o interesse nas aulas.

b) “O Senhor do meio”

No dia 28 de janeiro de 2019³⁶, ministrei a aula à turma do 6.º ano, sendo o conteúdo programático principal, a semicolcheia. Para o efeito selecionei uma música que continha a figura rítmica em questão, as semicolcheias, e que se intitulava - “O Senhor do meio”³⁷, pertença do repertório da música tradicional portuguesa. O objetivo foi trabalhar a figura rítmica em questão e ao mesmo tempo poder executar todos os conteúdos inerentes à peça musical.

Comecei a aula por um *warm up* “jogo do espelho”, onde os alunos, dois a dois, se imitavam, sendo um deles o “espelho” e o outro, mimeticamente, repetia os gestos que o

³⁶ Ver anexo 14: p.96

³⁷ Ver anexo 15: p.98

outro fazia. Com este jogo, pretendia que acontecesse exploração de todos os espaços do corpo e da sala. E constava dos seguintes momentos: 1) quando eu batesse palmas, os alunos que estavam frente a frente, trocavam de papel, e quando parasse a música um deles teria de fazer um ritmo de dois tempos; 2) e o colega (que tinha feito de espelho) tinha de imitar, para assim também trabalhar o proposto ritmo, a imitação, e o tempo binário.

A aula seguiu o seu rumo e foi criado um círculo ‘Orffiano’, onde comecei por apresentar aos alunos os ritmos existentes na música. Quando os conteúdos pareceram apreendidos passei para a etapa do estudo da letra e depois para a melodia, tendo em conta a abordagem OS. De seguida a aula destinou-se à utilização de instrumentos musicais. Neste sentido, pedi a alunos para que pegassem, um no bombo e outro na caixa. Com o auxílio dos professores cooperantes foram propostos ritmos de forma a serem percutidos nos respetivos instrumentos. Com a restante turma, trabalhei uma coreografia, também de raiz tradicional, e que tinha como objetivo ser realizada enquanto cantavam.

Após a realização da tarefa e assimilação da mesma, expliquei o ritmo novo que tínhamos acabado de cantar, a semicolcheia. De forma a consolidar as figuras rítmicas e perceber que estavam a aprender, voltei a recordar toda a estrutura das mesmas, começando pela semínima e comparando-a com uma barra de *kitkat*. O recurso a exemplos diários pareceu-me interessante para alcançar o pretendido. Desta forma, expliquei que um pacote de *kitkat* contem quatro barrinhas de chocolate, o mesmo que era necessário com quatro semínimas, ser equivalente a uma semibreve, que é o pacote do *kitkat*. Para as colcheias dividi, com ajuda dos alunos, a barra a meio e para as semicolcheias em quatro partes, para que assim os alunos percebessem a subjetividade do tempo.

O objetivo principal desta aula para além dos alunos se familiarizarem com a semicolcheia, foi estimular o seu interesse pela nossa música tradicional pois “para Kodály as canções e jogos infantis e as melodias folclóricas constituem uma música viva e que pode ser vivenciada antes mesmo de a criança frequentar a escola” (Choksy, 1974, citado por Mateiro & Ilari, 2012, p.58). A nossa música tradicional está cheia de história, vivências verídicas, melodias e harmonias interessantes apesar de simples, para além de o ritmo dela já estar quase inerente a nós. Com elas conseguimos trabalhar imensos pontos musicais, como recuar um pouco na história e fazer com que os nossos alunos percebam um pouco melhor como era a vida no passado.

c) “O Som para os surdos”

No âmbito da Unidade Curricular Didática da EM, foi-me proposto a realização de um Workshop à minha escolha. Deste modo, juntamente com o meu colega Rogério Pereira, decidimos realizar um Workshop, denominado “O Som para o Surdos” no dia 21 de março de 2019³⁸. Por entendermos que a temática em questão era relevante para os alunos com os quais estávamos a realizar a nossa PES, achamos que a devíamos



Figura 13: Aluno a tocar com protetores auditivos (Fotografia: Paula Teixeira, 2019)

também integrar neste contexto. A ideia era dar a conhecer aos alunos o valor da capacidade de poderem ouvir. Para este Workshop, pedimos a colaboração da intérprete Sofia Cardoso, para que nos viesse falar um pouco sobre a Língua Gestual, e para traduzir a música “*Perfect*” do *Eh Sherran* em que os alunos tinham escrito uma letra diferente que intitularam “O que quero ser quando for grande”³⁹.

³⁸ Ver anexo 16: p. 99

³⁹ Ver anexo 17: p.101

A aula iniciou com a apresentação de Sofia Cardoso, licenciada em Língua Gestual na ESE do Porto e pela explicação da vinda da mesma à sala de aula. Nesta aula estiveram ainda presentes os meus colegas da Unidade Curricular e a orientadora da PES. De seguida o meu colega Rogério distribuiu pelas filas de alunos instrumentos musicais (Xilofone e Bombo), solicitando que tocassem no mesmo algo simples. Posteriormente e quando todos haviam realizado a primeira tarefa, foi-lhes pedido que voltassem a repetir o que haviam tocado, mas com os protetores auditivos (figura 13) previamente distribuídos. Como resultado, os alunos tiveram a perceção de perda da capacidade auditiva. A aula continuou e, ainda com os protetores auditivos, foi-lhes solicitado que sentissem as vibrações dos instrumentos e se sentiam algumas diferenças, com ou sem protetores auditivos quando, por exemplo, premiam no xilofone. Da observação que realizei, foi notório que os alunos, ao colocarem os protetores, tocaram muito mais alto, procurando assim ouvir o que tocavam. Os alunos afirmaram ter sido uma experiência interessante, referindo ainda que percebiam as diferentes vibrações que o instrumento emitia, principalmente se colocassem a mão na mesa ao tocar o instrumento.

Depois desta experiência em que vivenciaram, por momentos a surdez parcial, visualizamos um vídeo sobre uma escola para surdos no Brasil e onde existe uma banda, cujos membros que tocam percussão são todos surdos. Nesse vídeo é explicado como é que surgiu a banda, como os alunos surdos sentem o ritmo no corpo e como tentam aplicar para o instrumento. Também é referido como os alunos começam a sua formação para aprender um instrumento: numa primeira fase têm de começar por instrumentos com vibrações mais fortes; mas com o passar do tempo conseguem até tocar Guitarra e Baixo. Entendemos muito interessante a visualização deste vídeo dado que os alunos ficaram a compreender a existência da realidade de pessoas surdas e que podem ser músicos, como é o exemplo da percussionista Evelyn Glennie, que perdeu a audição muito cedo, mas é uma percussionista de renome

Após a visualização do vídeo, a intérprete Sofia Cardoso esclareceu algumas curiosidades sobre a Língua Gestual, e respondeu a algumas perguntas que os alunos, e professores lhe foram fazendo. Após esta fase, a aula centrou-se no Workshop, em que a intérprete Sofia ensinou os gestos (figura 14) que comportam o refrão da música cuja letra foi escrita pelos alunos.



Figura 14: A intérprete Sofia Cardoso a ensinar os gestos aos alunos.(Fotografia: Paula Teixeira, 2019).

A metodologia de trabalho foi realizada por partes, aprendendo gesto por gesto e, quando estava o processo terminado, juntava-se a peça toda. Após esta fase, foi a altura de cantar e adicionar os gestos aprendidos. Antes de terminar esta outra atividade, os alunos quiseram colocar mais questões à professora convidada.

Foi sem dúvida uma experiência maravilhosa, tanto para nós como para os alunos. Creio que todos ficaram mais sensíveis ao tema da surdez e o nosso objetivo, que era a valorização da audição e facilidade em tocar instrumentos musicais, foi atingido. Como refere Finck (2007) citado por Silva (2007) “A música é vista como algo que os povos surdos não podem fazer uma vez que se trata de um fenómeno que deva ser experimentado através da audição” (p. 17) contudo percebemos que esta situação pode ser revertida, pois ao longo dos anos tem havido diversos trabalhos de investigação e pesquisas que indicam que a pessoa surda também pode ser músico dado que sente o ritmo e pode, através do mesmo, aprender a vivenciar a música (Silva, 2007).

A EM não se limita ao ensino do instrumento ou de outras tarefas específicas da música. A partir da EM procura-se que o aluno contemple as múltiplas formas de envolvimento com a música, quer ao nível estético, quer meramente de audição, como nos indica Swanwick, já anteriormente referido, através do seu resumo sobre as formas principais do envolvimento na música C (L) A (S) P. A preocupação de oferecer aos alunos, sejam eles surdos ou não, esse envolvimento pela música deve-se ao trabalho dos professores de música, ou seja cabe a nós o papel de permitir que os alunos descubram e construam o seu próprio conceito do que é a música, cheio de sentimentos, e onde a participação seja efetiva, ao invés de determinar e limitar o seu alcance e potencial (Gomes & Akeho, 2014).

4. REFLEXÃO SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS

Neste capítulo apresento a conclusão que procura ser o mais reflexiva possível sobre o percurso da minha PES, de forma a “olhar” transversalmente para todo o meu trabalho. Dou foco para ao início da minha formação no ensino superior no Instituto Politécnico de Bragança, realçando aspetos que compreendo importantes neste processo PES para a realização do presente relatório.

Antes da minha chegada à cidade de Bragança e ingresso na Licenciatura de Música, frequentei um curso profissional instrumentista em flauta transversal, e estive ligada, ainda, a outras coletividades, grupos musicais. Esta situação creio que é pertinente neste contexto porque foram momentos marcantes na minha formação, quer como pessoa, quer para o que pretendo ser no futuro enquanto professora.

Desde muito cedo a minha vida esteve ligada à música: pelo ingresso na escola no pré-escolar onde tive contacto com a música muito cedo; através de aulas de EM até ao 7.º ano; o posterior ingresso no curso profissional que me ajudou muito a evoluir ao nível técnico, no instrumento, como na formação e teoria musical; a pertença a grupos musicais ajudaram-me a vivenciar diferentes realidades musicais e a adquirir sensibilidade para outras vertentes da música, tais como a regência, os arranjos musicais, as tecnologias na música e principalmente o estar em grupo.

Todas estas situações descritas permitiram que o meu percurso no ensino superior fosse menos difícil e pudesse aproveitar ainda mais todas as componentes que comportaram as diversas unidades curriculares. O meu esforço, foi sendo proveitoso e o facto de me ter focado nos objetivos que tracei, foi importante e auxiliou em todo este caminho.

No entanto, chegada ao primeiro ano de Mestrado em questão, tive um “choque” inicial dado que fui confrontada com imensa literatura e “teoria” que desconhecia e abria caminhos muito diversificados. Foi neste momento que percebi a importância das unidades curriculares e o que as mesmas assumiam para a construção do relatório. Foi, no entanto, no início do segundo ano de Mestrado, que as dúvidas e medos começaram a aparecer, principalmente nas situações de estágio, em frente a uma turma com crianças que ainda mal conhecia. As minhas reservas iniciais tinham que ver com a postura na

sala de aula, a relação com os alunos, o que realizar em cada aula e como adaptar a aula a cada aluno, de acordo com as suas especificidades e necessidades.

Desde o início da minha PES que afirmei que a minha maior dificuldade era o ‘pensar a aula’. No capítulo 3 explico que no começo do estágio, juntamente com o meu colega de estágio, realizamos um calendário para cada turma, no qual colocámos os conteúdos programáticos a ministrar. Contudo o que constituía maior dúvida era “equilibrar” o que era planeado e a forma como objetivar o “fazer” com cada turma. Constituiu também fonte de preocupação e dúvida, questões como: o que fazer no encaminhamento da aula para que tudo corresse de forma “positiva”; que instrumentos usar, entre outras dúvidas que iam aparecendo.

Para colmatar estas dúvidas senti uma grande necessidade de pesquisar e investigar, e foi com base nos pedagogos referenciados no capítulo 3, que encontrei mecanismo e estratégias para realizar as minhas aulas e assim ser relativamente mais fácil o ‘pensar a aula’. Também é certo que impeliu uma constante necessidade de pesquisar formas e ferramentas novas, sempre que assim era necessário.

Já no que diz respeito à organização do meu relatório final de estágio, o ponto no qual me refiro ao “Ser Professor” e que divido em dois subcapítulos, sendo o primeiro “Ser professor” e o segundo “Ser professor de Educação Musical”, achei por bem proceder assim porque acredito haver situações que são idênticas a todos as vertentes do ensino e da carreira de um professor, ainda que com diferentes papéis, responsabilidades. No entanto creio que os desafios de estar perante uma turma, a desvalorização do papel do professor e ainda a importância da formação permanente, parecem-me apresentar-se comuns em todos os setores do ensino. No ponto onde específico melhor a área do professor de EM, foco aspetos da história da EM em Portugal, o papel do professor de música e dos colegas de profissão que por vezes também nos desvalorizam, mas principalmente a importância da música na vida das nossas crianças. Foi na realização deste capítulo que me apercebi da complexidade e riqueza da profissão de docente, e a importância da formação permanente.

O capítulo onde faço a explanação da “Caraterização do contexto educativo”, apesar de ser o segundo a ser apresentado foi o primeiro a ser realizado, ainda antes de começar as minhas aulas de intervenção. Entendi que o mesmo devia ser dividido em três subcapítulos, a mencionar: “A Escola”; “A Turma”; e “Os documentos organizadores do processo de ensino”. Neste ponto faço referência às condições da escola, e das salas de aula de EM, caracterizo a turma em número, géneros e em relação

ao saber cognitivo e ao saber “ser e estar”. Entendi importante chamar a este debate, a questão dos documentos que se utilizam no contexto escolar, pois são ferramentas que nos acompanham durante toda a carreira. Nesta fase em que me apresento, a sua utilização é maior porque me auxiliam no ‘pensar a aula’. Já o capítulo três “Desenvolvimento e avaliação da aprendizagem profissional”, realizei-o apenas depois do término da minha PES, apesar de já haver muita pesquisa anteriormente, quer aquando dos momentos de avaliação a SARF, quer da necessidade de perceber como encarar os problemas decorrentes da minha prática.

Deste modo, entendi que a melhor organização seria a exposição que fiz em quatro subcapítulos: (1) “Enquadramento”, em que o menciono todas as abordagens pedagógicas usadas e a história dos seus pedagogos, Carll Orff, Êmile Jaques-Dalcroze, Keith Swanwick e Zöltan Kodály. (2) “Objetivos e estratégias”, que realço a importância do questionário inicial para traçar esses mesmos objetivos e estratégias. (3) “Abordagem Metodológica de Investigação” que saliento a importância da IA em todo o processo da minha PES e do relatório final de estágio. (4) “Experiência de ensino/aprendizagem” que acredito ser o centro de todo o meu relatório, porque fala das atividades que efetivamente realizei com ambas as turmas.

Se olhar um pouco atrás, e me centrar em mim no início desta jornada, acho que realmente sou outra pessoa. No princípio do estágio sentimo-nos “pequenininhos”, ou como muitas vezes vulgarmente dizemos, sentimo-nos “atirados para o meio dos leões”. Mas apesar destes ‘leões’ serem de difícil trato, eles conseguem cativar a nossa atenção de uma maneira que nós acabamos por dizer “É isto que quero para a vida toda”. Recordando-me, a dar os primeiros passos, a ir às primeiras aulas de observação sentia-me perdida, tendo aquelas dúvidas que já acima referi, mas foi com apoio na literatura de referência e de exemplos de colegas e de professores que aos poucos fui dando passos de confiança e até um pouco de liberdade. Senti maiores mudanças na minha postura em sala de aula, dado que no início era mais exigente, menos calorosa com os alunos porque achava que assim podia “controlar” a turma. O tempo e a prática fizeram-me alterar o comportamento e a minha ação. Senti diferença na forma como abordar determinados conteúdos, no cuidado com a aplicação d vocabulário, na necessidade de colocar regras desde do início, e apercebi-me também da importância de colocar determinados alunos como “protagonista” do próprio saber, não ser só eu a lhes dizer o que é que eles têm de aprender, mas serem os próprios alunos a partilharem aquilo que gostariam de aprender e até aquilo que já sabem.

Em suma, considero que a realização do relatório me ajudou na realização da minha PES, e que a mesma foi um caminhar com vários obstáculos, alguns deles muito desmotivadores. Encontrei na abordagem OS um chão firme para poder sonhar, em que tem como base tudo aquilo que acredito ser importantíssimo para a EM, o centro na vivência da música, tendo como sua base o envolvimento do corpo, a vivência da música através do sentir e da ação, o contato com o corpo, dançar, cantar, tocar, jogar, criar, tudo isto leva a uma melhor relação interpessoal, tornando assim a música numa ferramenta e numa forma de comunicação e interação, ligação e aprendizagem social.

Acredito que a EM em Portugal ainda tem muito que realizar para possibilitar a um maior número de pessoas, a vivência da música de forma integral. Sei que eu própria ainda tenho muito caminhar e que estou apenas no início de um grande sonho, mas acredito principalmente no valor e importância da música principalmente nas crianças.

Termino referenciando Orff (1978) citado por Cunha (2015)

“É na idade escolar que a imaginação deve ser estimulada; e as oportunidades para o desenvolvimento emocional, que contêm, em si, experiências através das quais a capacidade de sentir e o poder de controlar a expressão desse mesmo sentimento, devem, também elas, ser oferecidas. Tudo o que uma criança desta idade vivência, tudo o que nela seja estimulado e cultivado, é fator determinante para o resto da sua vida...” (p. 13).

Referências Bibliográficas

- Aguiar, C. E. R. (2008). Platão: Contribuições da música na formação do cidadão. *“Existência e Arte” Revista Eletrônica Do Grupo PET - Ciências Humanas, Estética e Arte Da Universidade Federal de São João Del-Rei*. Retirado de https://ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/existenciaearte/Edicoes/3_Edicao/exemplo_artigo.pdf
- Alexandre, F. dos S. (2015). *Carl Orff - Pedagogia Pianística*. Retirado de <https://pt.scribd.com/document/253532796/CARL-ORFF-Pedagogia-Pianistica>
- Araujo, L. da S. (2019). História da Música. Acedido a 30 de julho, 2019, de InfoEscola - Navegando e Aprendendo website: <https://www.infoescola.com/musica/historia-da-musica/>
- Becker, F. (2009). O que é construtivismo? *Desenvolvimento e Aprendizagem Sob o Enfoque Da Psicologia II*. Retirado de http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/74464829/oquee_construtivismo.pdf
- Behrens, M. A., Masetto, M. T., & Moran, J. M. (2013). *Novas tecnologias e mediação pedagógica* (21st ed.). São Paulo: Papirus.
- Benedetti, K. S., & Kerr, D. M. (2009). *A psicopedagogia de Vigótski e a educação musical: uma aproximação*.
- Biografías y Vidas. (2019). Curt Sachs. Retrieved August 19, 2019, de Biografías y Vidas - La Enciclopedia Biográfica en Línea website: https://www.biografiasyvidas.com/biografia/s/sachs_curt.htm
- Boiko, V., & Zamberlan, M. (2001). A perspectiva Sócio-construtivista na Psicologia e na educação: O brincar na Pré-escola. *Psicologia Em Estudo*, 6, 51–58. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v6n1/v6n1a07.pdf>
- Bueno, P. A. R., & Bueno, R. E. (2009). Uma proposta metodológica para se ensinar musica musicalmente. *IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE; III Econtro Sul Brasileiro de Psicopedagogia*, 8430–8440.
- Campos, J., & Roldão, M. do C. (2008). Construção de conhecimento Profissional dos Professores 1º CEB: Análise de Trajectórias de Formação e Iniciação Profissional. *XV Colóquio AFIRSE - Complexidade: Um Novo Paradigma Para Investigar e Intervir Em Educação?* Lisboa.
- Carl Orff-Stiftung. (2019). Günther School. Acedido a 19 de agosto, 2019, de Carl Orff website: <https://www.orff.de/en/life/educational-works/guenther-school/>
- Casa da música. (s.d.-a). Béla Bartók. Acedido a 9 de setembro, 2019, de <https://www.casadamusica.com/pt/artistas-e-obras/compositores/b/bartok-bela/#tab=0>
- Casa da música. (n.d.-b). Debussy. Acedido a 9 de setembro, 2019, de <https://www.casadamusica.com/pt/artistas-e-obras/compositores/d/debussy-claude/#>
- Caspurro, H. (2007). O contributo epistemológico de Edwin Gordon para a história da pedagogia da escuta. *APEM. Revista de Educação Musical Nº 127*, 16–27. Retirado de https://www.apem.org.pt/newsletter/APEMNEWS_out2013.pdf
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. Acedido a 19 de setembro, 2019, de <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Castro, M. I. (2003). *Cantar aos bebés - das práticas de cantar durante a prestação de cuidados e dos efeitos de uma canção de embalar no sono dos bebés*. Universidade

- do Porto.
- Costa, M. M. I. A. da. (2010). *O Valor da Música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 355–380. Retirado de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investigação_Ação_Metodologias.PDF
- Cró, M. de L. (1998). *Formação Inicial e contínua de educadores/professores* (5th ed.). Porto: Porto Editora.
- Cruz, C. B. da. (1988). Zoltan Kodály: um novo conceito de formação musical e sua aplicação nas escolas húngaras. *Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM)*, 10–14. Retirado de <http://hdl.handle.net/10400.21/1451>
- Cunha, J., Carvalho, S., & Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos* (1ª). Aveiro: UA Editora.
- Cunha, João C. R. (2015). Abordagem Orff-Schulwerk e(m) Portugal: Conhecer o passado, preparar o futuro. *Revista de Educação Musical*, n.º 140-141, 111–119.
- Cunha, João Cristiano Rodrigues. (2013). *Da abordagem Orff-Schulwerk ao desenvolvimento do “Eu Musical”: Flow em processos de Ensino/Aprendizagem em Educação Musical*. Universidade de Aveiro.
- Cunha, M. I. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional. *Revista Brasileira de Educação*, 11, 258–371.
- Cury, A. (2019). *Maria, a Maior educadora da história - Dez princípios que Maria utilizou para educar o menino Jesus*.
- D’Almeida, A. V. (1993). *Música*. Lisboa: Difusão Cultural - Sociedade Editorial e Livreira, LDA.
- Deák, S., Gomes, A., & Rodrigues, S. (2016). O que pensam os formadores dos futuros professores sobre ser professor e formar professores. *Horizontes*, 34, 147–158.
- Educação, C. C. N. da. (2016). Lei de Bases do sistema Educativo.
- Esteves, M., & Rodrigues, A. (1993). *A análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2001). *Questões de profissionalidade e profissionalismo docente*. Braga: ISET.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão Docente - Dimensões Afetivas e Éticas* (R. Bizarro, Ed.). Porto: areal editores.
- Falsarella, A. M. (2013). Formação Continuada de Professores e elaboração do projeto político pedagógico da escola. *Revista Ibero-Americana de Estudos Em Educação*. Retirado de <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6483>
- Fernandino, J. R. (2008). *Música e Cena: Uma proposta de delineamento da musicalidade no teatro*. Universidade Federal de Minas Gerais.
- Folha Online. (n.d.). Léo Delibes. Acedido a 31 de agosto, 2019, de Coleção Folha de Música Clássica website: <https://musicaclassica.folha.com.br/cds/28/>
- García, C. M. (1999). *Formação de Professores* (Porto Edit). Porto - Portugal.
- Gomes, I. V., & Akeho, L. M. (2014). Musicalização para Surdos: contextualização e possibilidades de abordagem. *Revista Formação Docente - Belo Horizonte - Vol.6 n.º2*, 53–76.
- Google Sites. (s.d.). Keith Swanwick: Brief biography and reviews. Acedido a 2 de setembro, 2019, de Google Sites website: <https://sites.google.com/site/keithswanwick/home>
- Grupo Autêntica. (2018). Keith Swanwick. Acedido a 2 de setembro, 2019, de Grupo

- Autêntica website: <https://grupoautentica.com.br/autentica/autor/keith-swanwick/1267>
- Infopedia. (2019a). coletividades. Acedido a 30 de julho, 2019, de Dicionários Porto Editora website: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coletividades>
- Infopedia. (2019b). Josef Anton Bruckner. Acedido a 31 de agosto, 2019, de infopédia - Dicionários porto editora website: [https://www.infopedia.pt/\\$josef-anton-bruckner](https://www.infopedia.pt/$josef-anton-bruckner)
- Latorre, A. (2003). *La Investigación Accion. Conocer y cambiar la práctica educativa. ED. Graó. Retirado de* <https://arteydocencia.files.wordpress.com/2013/08/investigacion-accion-antonio-latorre-2003-cap3adtulo-2.pdf>
- Magalhães, A. M. C. (2014). *A aprendizagem cooperativa enquanto estratégia para promoção da atenção dos alunos - O caso de um turma do 10º ano na disciplina de Economia A* (Universidade de Lisboa). Retirado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/17963/1/ulfpie047139_tm_tese.pdf
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2012). *Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
- Marques, R. (2001). *Saber educar - Guia do Professor* (1ª). Lisboa: Editorial Presença.
- Mateiro, T., & Ilari, B. (2012). *Pedagogias em Educação Musical*. Retirado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/46142351/PEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL_352-Paginas.pdf?response-content-disposition=inline%3Bfilename%3DPEDAGOGIAS_EM_EDUCACAO_MUSICAL.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53
- Mesquita, E. da C. (2011). *Competências do Professor*. Lisboa Europress, LDA.
- Ministério de Educação. (1991). *Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo: Vol. I*. Retirado de http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf
- Moreira, A. L. I. G. (2003). *Método Dalcroze: educação musical para o corpo e a mente*.
- Mota, G. (2012). Entrevista com Graça Mota. Acedido a 30 de julho, 2019, de XpressingMusic website: <http://xmusic.pt/entrevista/611-entrevista-com-graca-mota>
- Mota, G. (2014, novembro). A Educação musical em Portugal - um história plena de contradições. *Debates / UNIRIO*, 41–50.
- Nova, A. (1995). *Os professores e a sua formação* (2ª). Lisboa: Publicações Dom Quixote, Instituto de inovação educacional.
- Nova, A. (1999). *Profissão Professor* (2º). Porto: Porto Editora.
- O Globo. (2017). O que você precisa saber sobre “Carmina Burana.” Acedido a 19 agosto, 2019, de O Globo website: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/o-que-voce-precisa-saber-sobre-carmina-burana-21453649>
- Palheiros, G. (2013). Graça Boal Palheiros em entrevista ao XpressingMusic partilha alguns dos seus pontos de vista relativamente à Educação Musical em Portugal. Acedido a 30 de julho, 2019, de XpressingMusic website: <http://xmusic.pt/entrevista/1318-graca-boal-palheiros-em-entrevista-ao-xpressingmusic-partilha-alguns-dos-seus-pontos-de-vista-relativamente-a-educacao-musical-em-portugal>
- Pavis, P. (1998). *Dicionario del Teatro*. Acedido a 19 de agosto, 2019, de E-Dicionário de Termos Literários website: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/teatro-musical/>

- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Retirado de <http://abenfisio.com.br/wp-content/uploads/2016/06/Construir-as-competências-desde-a-escola.pdf>
- Picchia, J. M. M. Del, Rocha, R. A. da, & Pereira, D. P. (2013, maio). Êmile Jaques-Dalcroze Fundamentos da Rítmica e suas contribuições para a educação Musical. *Revista MODUS*, 73–88.
- Pimenta, S. G. (1995). *O estágio na formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Porto Editora. (2019). Música. Acedida a 30 de abril, 2019, from infopédia website: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/música>
- Portuguesa, R. (2018). Aprendizagens Essenciais. Retirado de https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_2oc_educacao_musical.pdf
- Resende, J. M. (2003). *O engrandecimento de um profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Rodrigues, A. (2011). A história dos instrumentos. Acedido a 7 de maio, 2019, de movimento website: <http://www.movimento.com/2011/09/a-historia-dos-instrumentos/>
- Santos, G. (2015). *Conceções de aprendizagem e decisões curriculares para o 1º ciclo de ensino básico*. Universidade de Coimbra.
- Shulman, L. S. (1994). Those who understand: Knowledge Growth in Teaching. *American Educational Research Association*, 4–14. Retirado de <https://pdfs.semanticscholar.org/f29d/a5d8c806102b060e7669f67b5f9a55d8f7c4.pdf>
- Significados. (2015). Significados. Retirado de Significade de Pop website: <https://www.significados.com.br/pop/>
- Silva, C. S. da. (2007). Educação Musical para Surdos: Uma experiência na escola municipal Rosa do Povo.
- Silva, L. L. F. da. (2008, March). A educação musical em Portugal. *LEEME - Lista Electrónica Europea Da Música En La En La Educación*, 29–72. Retirado de <http://musica.rediris.es/leeme/revista/fernandes.pdf>
- Solmer, A. (1999). Manual de Teatro. Acedido a 19 de agosto, 2019, de E-Dicionário de Termos Literários website: <http://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/teatro-musical/>
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Teixeira, J. C. (2010). *Educação Musical, Clube de Sopros e Banda Filarmónica: Um projeto de articulação Escola/Meio*. Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Setúbal.
- Teixeira, T. D. (2009). *O Canto na abordagem educacional de Zoltán Kodály*. Faculdade Santa Marcelina.
- Terra da Música. (2016). Pedagogia Musical: Carl Orff e a importância do “Fazer Musical.” Acedido a 13 de agosto, 2019, de <https://terradamusicablog.com.br/carl-orff/>
- Vasconcellos, C. dos S. (2006). *Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico* (15º). São Paulo: Libertad Editora.
- Vilar, A. M. (2004). *O Professor Planificador* (19th ed.). Porto: ASA, Edições.
- XpressingMusic. (2016). Texto final resultante do debate online XpressingMusic: “A AFIRMAÇÃO DA EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO. Inquietações e reflexões rumo à regularidade das práticas”. Acedido a 30 de julho, 2019, de <http://xmusic.pt/investigacao-recursos/investigacao/outras-publicacoes/1340-texto-final-resultante-do-debate-online-xpressingmusic-a-afirmação-da-educacao->

musical-no-ensino-basico-inquietacoes-e-reflexoes-rumo-a-regularidade-das-
praticas

Zalbalza, M. A. (2001). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (6º).
Porto: Edições ASA.

Anexos

Anexo 1 – Questionário inicial



Questionário

Sexo: Feminino ___ Masculino ___

Ano ___

1. Para ti, qual a importância da disciplina de Educação Musical? 1.1 Porquê?
- irrelevante pouco importante importante muito importante

2. Quais as atividades que gostas nas aulas de Educação Musical? Porquê?

3. Que atividades menos gostas nas aulas de Educação Musical? Porquê?

4. Gostas de tocar algum instrumento musical? Qual?

5. Que atividades pensas que deviam ser realizadas nas aulas de Educação Musical? Porquê?

Obrigado pela atenção!!

Anexo 2 – Calendário personalizado 5.º ano



Plano Anual (personalizado) 5.º Ano	
Aulas	Conteúdos
5 E 12 de dezembro	Fontes sonoras: - Convencionais e não convencionais;
9 e 16 de Janeiro	Andamentos: • -: rápido, lento, moderado, acelerando e retardando;
23 E 30 de Janeiro	Melodia e Harmonia;
6 E 13 de Fevereiro	Ponto de Aumentação e Anacrusa;
20 E 27 de fevereiro	- Instrumentos da sala de aula, ou Instrumental <i>Orff.</i> ; - Instrumentos de Orquestra;
13 E 20 de Março	Timbres: • Timbres semelhantes e contrastantes; • Famílias tímbricas; • Mistura tímbrica; • Combinação tímbrica;
27 De Março e 3 De Abril	Dinâmicas: Forte, meio-forte e piano; • Crescendo e diminuendo; • Pianíssimo e fortíssimo. •
24 De Abril e 8 de Maio	História da música: Géneros e Estilos Musicais, sua História e Contexto (S); - Música Tradicional; - Música Erudita Ocidental; - Música Urbana.
15 E 22 de maio	Imitação e cânone; Forma B e ABA.
29 De maio e 5 de junho	
12 E 19 de junho	

Anexo 3 – Calendário personalizado 6.º ano

Plano Anual (personalizado) 6.º Ano	
Aulas	Conteúdos
3 E 10 de dezembro	<p>Alteração tímbrica. Realce Tímbrico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Expressividade através de seleções tímbricas - Pontilhismo Tímbrico - Harmonia tímbrica; - Timbres resultantes de novas técnicas vocais e instrumentais e de instrumentos preparados. - Timbres produzidos e preparados por instrumentos eletrónicos.
7 e 14 de Janeiro	<p>Quatro sons iguais numa pulsação. Semicolcheia, Monorritmia. Polirritmia. Ritmos pontuados alternância de compassos simples;</p>
21 E 28 de Janeiro	<p>Ritmos pontuados alternância de compassos simples</p>
4 E 11 de Fevereiro	<p>Dinâmica :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legato Staccato - Tenuto Sforzato - Densidade - Alteração eletrónica de perfis sonoros: Síntese do som
18 E 25 de fevereiro	<ul style="list-style-type: none"> - Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes. - Intervalos melódicos e harmónicos. - Escalas Maiores e menores. Intervalos de 3ª maior e menor. Acordes M e m. Tonalidade. - Melodia com acompanhamento de acordes. - Atonalidade. Série de sons. - Sons de objetos, instrumentos e voz, transformados eletronicamente

11 E 18 de Março	História Da Música
25 De Março e 1 De Abril	<p>Formas: Introdução Coda Interlúdio Forma binária e ternária. AB: ABA</p> <p>- Rondó</p> <p>- Organização de séries.</p> <p>- Formas abertas</p>
29 De Abril e 6 de Maio	Instrumentos tradicionais portugueses
13 E 20 de maio	
27 De maio e 3 de junho	
17 de junho	

Anexo 4 – Planificação da aula do dia 5 de janeiro de 2019

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE</p> <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA</p> <p>CÓDIGO 151816</p>	<p>ESCOLA E.B. 2, 3 PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</p> <p>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</p>	
--	--	---

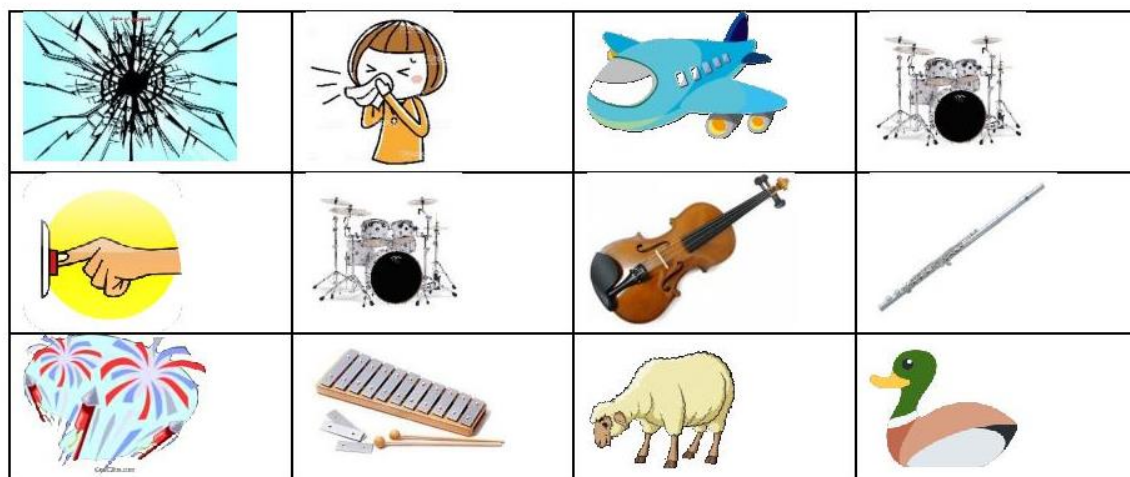
PLANIFICAÇÃO	2018/2019
--------------	-----------

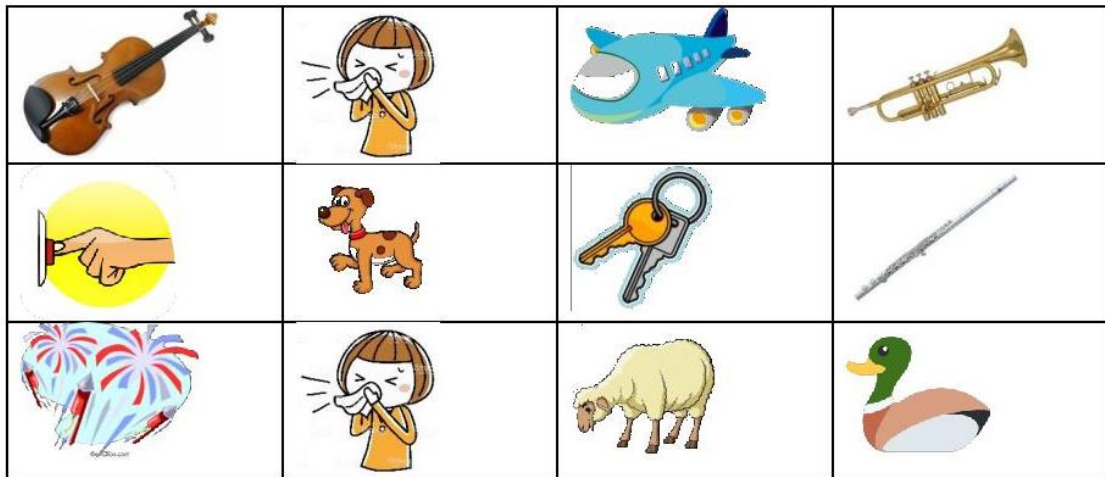
Professor: Paula Alexandra Teixeira / Rogério Pereira Cooperante: Alcino José Barros Supervisora: Isabel Castro	Ano/turma/: 5.º C	Data: 05.12.2018 Hora: 12 – 13:30h	Lição: 21/22 Sumário: Jogo sonoro de fontes sonoras convencionais e não convencionais. Atividades práticas
--	--------------------------	---	---

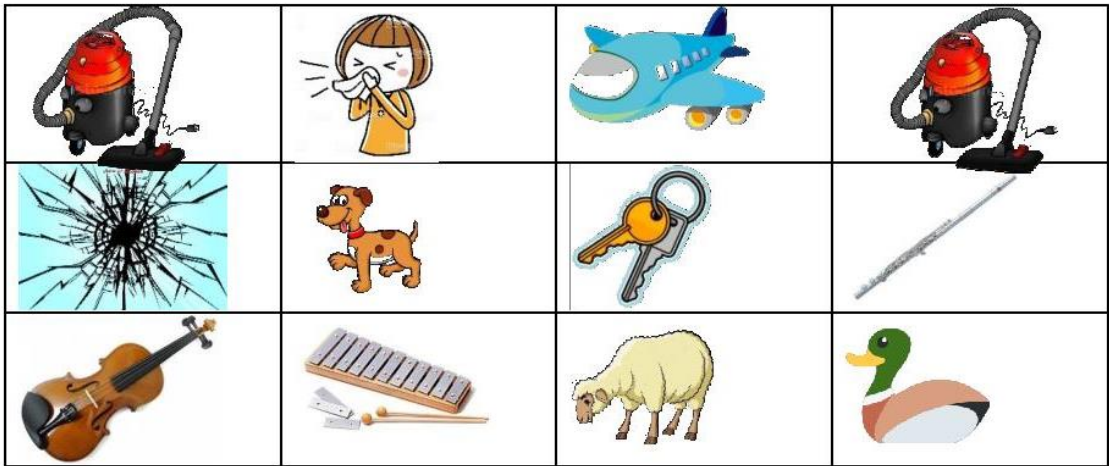
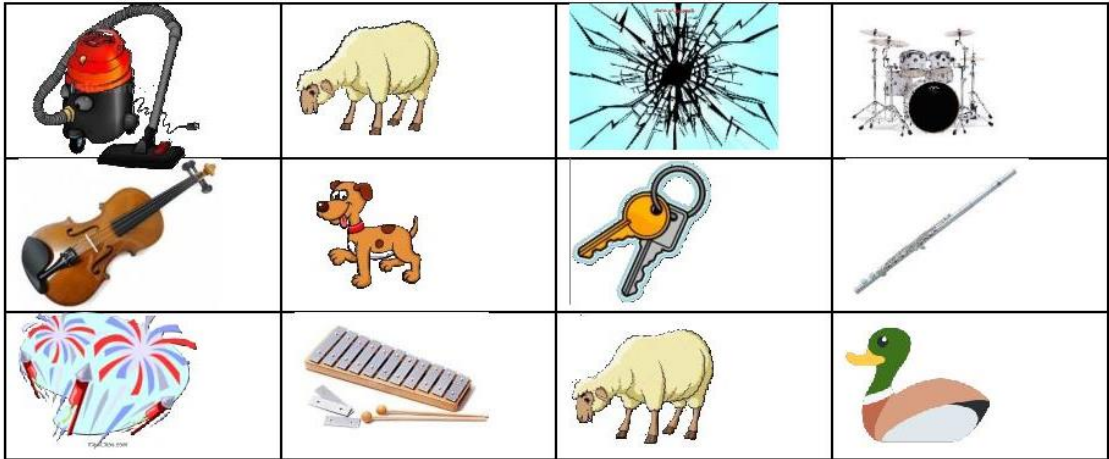
Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)		Aprendizagens Específicas		Conceitos / Conteúdos		Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínios	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos			
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação	Experimentação e Criação	- Improvisar peças musicais, combinando e manipulando vários elementos da música (timbre, altura, dinâmica, ritmo, forma, texturas), utilizando múltiplos recursos (fontes sonoras convencionais e não convencionais, - Compor peças musicais com diversos propósitos, combinando e	Timbre	- Fontes Sonoras não convencionais e convencionais;	A professora: a) escreve o sumário (5 min); b) faz o jogo do bingo sonoro, com fontes sonoras convencionais e não convencionais; c) conversa com os alunos sobre os vários instrumentos que estão no papel do bingo e que nome podemos dar a esses tipos de instrumentos chegando à conclusão, juntamente com o alunos que há instrumentos convencionais e não convencionais; d) passa a definição para o quadro e os alunos têm de passar para o caderno; e) faz grupos de dois, e pede aos alunos que escolham um objeto que tenham em cima da mesa e que criem um frase rítmica com esses mesmo objetos, para posteriormente mostrar a turma.	Humanos: - professor; - alunos. Materiais: - quadro - computador - colunas Músicas: Sons convencionais e não convencionais	Observação direta Registo em grelha própria

			manipulando vários elementos da música;					
Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Interpretação e comunicação	- Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento. - Mobilizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.					



Anexo 5 – Cartões do Bingo







Anexo 6 – Planificação da aula de 09 de janeiro de 2019

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA CÓDIGO 151816</p>	<p>ESCOLA E.B. 2, 3 PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</p> <p>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</p>	
--	--	---

PLANIFICAÇÃO

2018/2019

Professor: Paula Alexandra Teixeira / Rogério Pereira Cooperante: Alcino José Barros Supervisora: Isabel Castro	Ano/turma/: 5.º C	Data: 09.01.2019 Hora: 12 – 13:30h	Lição: 25/26 Sumário: Execução da peça “Kokoleoko”. Andamentos musicais. Atividades práticas.
--	--------------------------	---	---

Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)		Aprendizagens Específicas		Conceitos / Conteúdos		Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínios	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos			
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação	Interpretação e comunicação	- Cantar, a solo e em grupo, a uma e duas vozes, repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal. - Interpretar, através do movimento corporal, contextos musicais contrastantes.	Timbre	- Ataque, corpo e queda do som.	A professora: a) escreve o sumário (5 min); b) pede aos alunos para criarem um círculo <i>orffeano</i> e explica os alunos o ritmo que iram utilizar para o jogo de apresentação, onde têm que dizer o seu nome no final desse mesmo ritmo (15 min.); c) apresenta os vários ritmos existentes da peça “kokoleoko”. Quando o ritmo estiver aprendido, introduz a letra no ritmo e de seguida a melodia (20 min.); d) pede aos alunos para que criem duas rodas, virados uns para os outros, ensinando-lhes uma simples coreografia (20 min.); e) explica os andamentos musicais e a importância dele nas músicas, e onde podemos encontrar o andamento na partitura (15 min.); f) volta a realizar a peça com os alunos mas ir alterando os andamentos a meio (15 min.).	Humanos: - professor; - alunos. Materiais: - quadro - computador Músicas: - Kokoleoko	Observação direta Registo em grelha própria

			Mobilizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.					
Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Apropriação e reflexão	- Utilizar, com crescente domínio, vocabulário e simbologias para documentar, descrever e comparar diversas peças musicais.	Altura	- Altura indefinida e definida.			
Apropriação de elementos da Música	Percepção Sonora e Musical			Ritmo	- Pulsação. Tempo. -Andamentos: Presto. Moderato. Lento. Accelerando. Ritardando			
				Forma	- Forma binária			

Anexo 7 – Partitura da música “Kokoleoko”

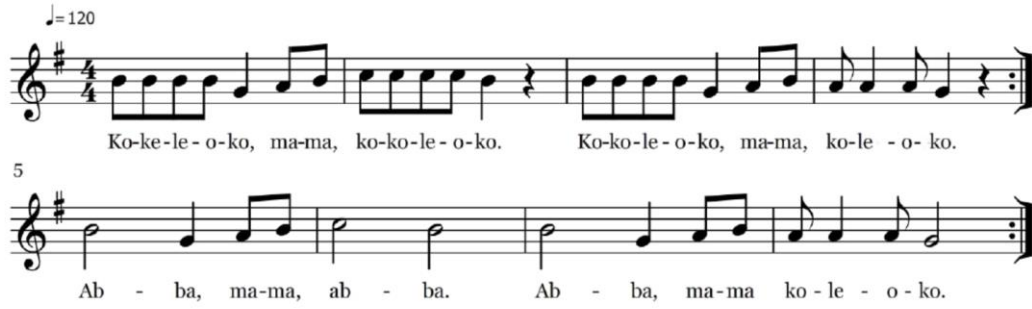
Kokoleoko

Arr.: Nerea Seijoso

Tradicional de Ghana

Notas: Do, si, la, sol

$\text{♩} = 120$



Ko-ke-le-o-ko, ma-ma, ko-ko-le-o-ko. Ko-ko-le-o-ko, ma-ma, ko-le-o-ko.

5
Ab - ba, ma-ma, ab - ba. Ab - ba, ma-ma ko - le - o - ko.

LETRA

Kokoleoko, mama,
kokoleoko.
Kokoleoko, mama
Koleoko. (Bis)

Aba, mama, aba
Aba, mama, koleoko. (Bis)

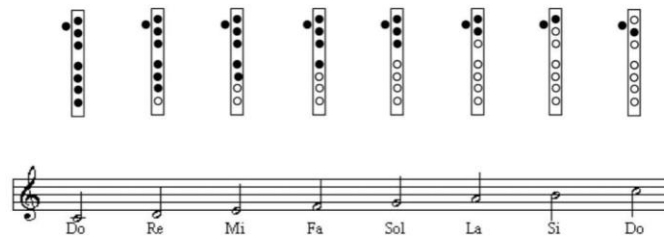


ÁFRICA

TRADUCCIÓN

El gallo canta, mamá,
el gallo canta.
El gallo canta, mamá,
el gallo canta. (Bis)



Debemos levantarnos, mamá.
Mamá, el gallo canta. (Bis)



Do Re Mi Fa Sol La Si Do

Nerea Seijoso

Anexo 8 – Planificação da aula de 20 de fevereiro de 2019

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA CÓDIGO 151816</p>	<p>ESCOLA E.B. 2, 3 PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</p> <p>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</p>	
---	--	---

PLANIFICAÇÃO 2018/ 2019

Professor: Paula Alexandra Teixeira / Rogério Pereira Cooperante: Alcino José Barros Supervisora: Isabel Castro	Ano/turma/: 5.º C	Data: 20.03.2019 Hora: 12h – 13h30	Lição: 43/44 Sumário: Ensaio para a comunhão Pascal.
--	--------------------------	---	---

Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)		Aprendizagens Específicas		Conceitos / Conteúdos		Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínios	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos			
Apropriação da simbologia elementar da Música	Perceção Sonora e Musical	Interpretação e comunicação	- Cantar, a solo e em grupo, a uma e duas vozes, repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal	Timbre	- Contraste e semelhança tímbrica; - Família de timbres; - Mistura tímbrica; - Combinação de timbres; - Ataque, corpo e queda do som.	A professora: a) escreve o sumário (5 min); b) ensaio das vozes das músicas previamente escolhidas pelos docentes da instituição para a comunhão Pascal da Escola.	Humanos: - professor; - alunos. Materiais: - instrumentos (piano e guitarras) Músicas: - Como são belos os pés – Pe. J. Coelho; - Senhor tem piedade – Pe. T. Morais - Aleluia – Frei Fabreti - Esta Luz pequenina – J. Monteiro - Pai nosso galego - Cordeiro de Deus –	Observação direta Registo em grelha própria

Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação			Dinâmica	<ul style="list-style-type: none"> - Fortíssimo. Pianíssimo. - Crescendo e Diminuendo. - Forte Mezzo forte Piano. - Organização dos elementos dinâmicos. 		<ul style="list-style-type: none"> Pe. A. Juvandes - Comei do Pão - Uma sementinha de trigo – Frei Fabreti - Guiado pela mão 	
				Altura	<ul style="list-style-type: none"> - Registro: Agudo. Médio. Grave. 			
				Ritmo	<ul style="list-style-type: none"> - Pulsação. Tempo. -Andamentos: Presto. Moderato. Lento. Accelerando. Ritardando - Som e silêncio organizados com a pulsação. Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação. - Um som e um silêncio de igual duração numa pulsação. Contratempo. 			

Anexo 9 – Partitura da música “Siyahamba”

Siyahamba Tradicional sul-africana
Arr. Gilberto Costa

$\text{♩} = 108$

1. Si - ya - hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos, si - ya - hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos.____
 2. We are li - ving in the light of God, we are li - ving in the light of God.____

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos.____ Si - ya - ham - ba Si - ya - ham - ba Si - ya -
 li - ving in the light of God.____ We are li - ving We are li - ving We are

hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos.____ Si - ya - hamb' e - ku - kha - nye - ni kwen - khos.____
 li - ving in the light of God.____ We are li - ving in the light of God.____

©cantarmais.pt

A | Siyahamb' ekukhanyeni kwenkhos,
 Siyahamb' ekukhanyeni kwenkhos.



A | We are living in the light of God,
 we are living in the light of God.

B | Siyahamba
 Siyahamba
 Siyahamb' ekukhanyeni kwenkhos.
 Siyahamb' ekukhanyeni kwenkhos.

B | We are living
 We are living
 We are living in the light of God.
 We are living in the light of God.

Estrutura musical do arranjo	Introd.	A B	A B
Estrutura do texto	-----	Estrofe 1	Estrofe 2

Anexo 10 – Planificação da aula do dia 13 de março de 2019

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE</p> <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA</p> <p>CÓDIGO 151816</p>	<p>ESCOLA E.B. 2, 3 PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</p> <p>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</p>	
--	--	---



PLANIFICAÇÃO	2018/ 2019
--------------	------------

Professor: Paula Alexandra Teixeira / Rogério Pereira	Ano/turma/: 5.º C	Data: 13.03.2019	Lição: 41/42
Cooperante: Alcino José Barros		Hora: 12 – 13:30h	Sumário: A música “Siyahamba”.
Supervisora: Isabel Castro			Atividades práticas.

Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)		Aprendizagens Específicas		Conceitos / Conteúdos		Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínios	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos			
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação	Experimentação e Criação	- Compor peças musicais com diversos propósitos, combinando e manipulando vários elementos da música (altura, dinâmica, ritmo, forma, timbres e texturas), utilizando recursos diversos (voz, corpo, objetos sonoros, instrumentos musicais, tecnologias e software).	Timbre	<ul style="list-style-type: none"> - Fontes Sonoras não convencionais e convencionais; - Contraste e semelhança tímbrica; - Família de timbres; - Mistura tímbrica; - Combinação de timbres; 	<p>A professora:</p> <p>a) escreve o sumário (5 min);</p> <p>b) apresenta a música “Siyamba” cantada em inglês com um ritmo, usando um instrumento não convencional, o copo para a execução desse ritmo;</p> <p>c) o ritmo da letra da música, de seguida a letra no ritmo, e para finalizar a melodia;</p> <p>d) ensina o ritmo executado com os copos;</p> <p>e) depois das duas partes estarem apreendidas, divide a turma em dois, enquanto uns cantam outros fazem o ritmo do copo, e depois trocam;</p> <p>f) tentar incluir dinâmicas e alguma expressão na música com sugestões dos alunos.</p>	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor; - alunos. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quadro - computador <p>Músicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Siyahamba” 	<p>Observação direta</p> <p>Registo em grelha própria</p>

					- Ataque, corpo e queda do som.			
Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Interpretação e comunicação	<p>- Cantar, a solo e em grupo, a uma e duas vozes, repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal.</p> <p>- Mobilizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.</p>	Dinâmica	<p>- Fortíssimo. Pianíssimo.</p> <p>- Crescendo e Diminuendo.</p> <p>- Forte Mezzo forte Piano.</p>			
Apropriação de elementos da Música	Percepção Sonora e Musical	Apropriação e reflexão	<p>- Comparar características rítmicas, melódicas, harmônicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em peças musicais de épocas, estilos e gêneros musicais diversificados.</p> <p>- Utilizar, com crescente domínio, vocabulário e simbologias para documentar, descrever e comparar diversas peças musicais.</p> <p>- Comparar criticamente estilos e gêneros musicais, tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente.</p>	Ritmo	<p>- Pulsação. Tempo.</p> <p>-Andamentos: Presto. Moderato. Lento. Accolerando. Ritardando</p> <p>- Som e silêncio organizados com a pulsação. Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação.</p>			

Anexo 11 – Planificação da aula do dia 26 de novembro de 2018

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE</p> <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA</p> <p>CÓDIGO 151816</p>	<p>ESCOLA E.B. 2, 3 PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</p> <p>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</p>	
--	--	---

PLANIFICAÇÃO 2018/ 2019

Professor: Paula Alexandra Teixeira / Rogério Pereira	Ano/turma/: 6.º I	Data: 26.11.2018	Lição: 21/22
Cooperante: Alcino José Barros		Hora: 8h30 – 10h	Sumário: Escola da Fá Maior. Atividades práticas
Supervisora: Isabel Castro			

Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)		Aprendizagens Específicas		Conceitos / Conteúdos		Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínios	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos			
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação	Experimentação e Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Improvisar peças musicais, combinando e manipulando vários elementos da música; - Compor peças musicais com diversos propósitos, combinando e manipulando vários elementos da música; 	Timbre	<ul style="list-style-type: none"> - Expressividade através de seleções tímbricas; - Timbres resultantes de novas técnicas vocais e instrumentais e de instrumentos preparados. 	<p>A professora:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) escreve o sumário (5 min); b) revê a matéria dada nas aulas passadas (5 min); c) coloca o acompanhamento em Fá M no computador, e os alunos improvisam nos instrumentos fornecidos pela docente (15 min); d) pede aos alunos para fazer um círculo Orffiano e apresenta o ritmo da peça que vai trabalhar, depois do ritmo assimilado pelos alunos coloca a letra no ritmo e de seguida a melodia (30 min); e) distribui os instrumentos pelos alunos (voz, flauta, xilofone, claves e pandeireta), de seguida divide a turma em três grupos e co a ajuda dos professores cooperantes, ensina 	<p>Humanos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - professor; - alunos. <p>Materiais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - quadro - computador - colunas - instrumentos Orff (pandeiros e xilofones) <p>Músicas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Acompanhamento em Fá M. 	<p>Observação direta</p> <p>Registo em grelha própria</p>

Apropriação da simbologia elementar da Música	Percepção Sonora e Musical	Interpretação e comunicação	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento. - Mobilizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados. 	Altura	<ul style="list-style-type: none"> - Intervalos melódicos e harmônicos. - Escalas Maiores e menores. Intervalos de 3ª maior e menor. Acordes M e m. Tonalidade. - Melodia com acompanhamento de acordes. 	o que os alunos vão tocar em cada instrumento (15 min); f) depois de todos saberem as suas partes, juntam todos os instrumentos (15 min).		
Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação							

Anexo 12 - Partitura da música “Não se me dá que vindimem”

Não se me dá que vindimem Tradicional portuguesa
Arr. Gilberto Costa

♩ = 120 **16** **24**

1. Não se me dá que vin - di - mem, vi - nhas que eu já vin - di - mei.
 2. Fui um a - no à vin - di - ma, pa - ga - ram - me a trin - ta réis.
 3. Pe - la fo - lha da ví - dei - ra, co - nhe - ço eu a la - ta - da.
 4. Estou de - bai - xo da la - ta - da, nem à som - bra, nem ao sol.

D.S. 3x

Não se me dá que ou - tros lo - grem Ai, a - mo - res que eu re - jei - tei.
 Dei um vin - tém ao bar - quei - ro Ai, fui pra ca - sa com dez ré - is.
 Fa - ço - me des - a - ten - di - da Ai, a mim não me es - ca - pa na - da.
 Estou ao pé do meu a - mor, Ai, não há re - ga - lo mai - or.

©cantarmais.pt

- | | |
|--|---|
| <p>A Não se me dá que vindimem,
vinhas que eu já vindimei.</p> <p>B Não se me dá que outros logrem,
ai, amores que eu rejeitei. <i>(bis)</i></p> | <p>A Pela folha da videira,
conheço eu a latada.</p> <p>B Faço-me desatendida,
ai, a mim não me escapa nada. <i>(bis)</i></p> |
| <p>A Fui um ano à vindima,
Pagaram-me a trinta réis.</p> <p>B Dei um vintém ao barqueiro,
ai, fui pra casa com dez réis. <i>(bis)</i></p> | <p>A Estou debaixo da latada,
nem à sombra, nem ao sol.</p> <p>B Estou ao pé do meu amor,
ai, não há regalo maior. <i>(bis)</i></p> |

Estrutura musical do arranjo	Introd.	A B B	A B B	A B B	A B B
Estrutura do texto		Estrofe 1	Estrofe 2	Estrofe 3	Estrofe 4

Anexo 13 – Arranjo musical da música “Não se me dá que vindimem”

Não se me dá que vindimem

Gilberto Costa

The musical score is arranged in two systems. The first system includes staves for Voice, Flute, Bass Xylophone, Claves, Pandeiro, and Bass Drum. The second system includes staves for Voice, Flute, Bass Xyl., Clv., Pan., and B. D. The music is in 2/4 time with a key signature of one flat (Bb). The score features a vocal line, a flute line, a bass xylophone line with chords, and a percussion section consisting of Claves, Pandeiro, and Bass Drum. A repeat sign is present in the first system, and a measure rest '7' is indicated at the start of the second system.

13

Voice

Fl.

Bass Xyl.



Clv.

Pan.

B. D.

Detailed description: This musical score page contains six staves. The top staff is for Voice, starting at measure 13 with a treble clef and a key signature of one flat. The melody consists of eighth and quarter notes, with a fermata over the final note. The second staff is for Flute (Fl.), also in treble clef and one flat, playing a simple harmonic line. The third staff is for Bass Xylophone (Bass Xyl.), in treble clef and one flat, playing a series of chords. The fourth staff is for Clavichord (Clv.), in treble clef and one flat, playing a rhythmic pattern of eighth notes. The fifth staff is for Pan flute (Pan.), in treble clef and one flat, playing a simple harmonic line. The sixth staff is for Bass Drum (B. D.), in bass clef and one flat, playing a simple harmonic line. The score concludes with a double bar line and repeat dots.

Anexo 14 – Planificação da aula do dia 28 de janeiro de 2019

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p> <p>MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE</p> <p>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA</p> <p>CÓDIGO 151816</p>	<p>ESCOLA E.B. 2, 3 PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</p> <p>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</p>	
--	--	---

PLANIFICAÇÃO	2018/ 2019
--------------	------------

Professor: Paula Alexandra Teixeira / Rogério Pereira Cooperante: Alcino José Barros Supervisora: Isabel Castro	Ano/turma/: 6.º I	Data: 28.01.2019 Hora: 8h30 – 10h	Lição: 31/32 Sumário: Implementação do questionário. A música “O Senhor do meio”. A semicolcheia. Atividades práticas
--	--------------------------	--	--

Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)		Aprendizagens Específicas		Conceitos / Conteúdos		Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínios	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos			
Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação	Interpretação e comunicação	- Cantar, a solo e em grupo, a um e duas vozes, repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal. - Interpretar, através do movimento corporal, contextos musicais contrastantes.	Altura	- Simultaneidade de duas ou mais melodias diferentes. - Melodia com acompanhamento de acordes.	A professora: a) escreve o sumário (5 min); b) distribui o questionários aos alunos e recolhe depois de preenchidos; c) pede aos alunos que se levantem e se coloquem dois a dois, enquanto ouvem uma música, têm de fazer o jogo do espelho, um faz gestos e outros imita, e de seguida trocam, quando a música para o que está a fazer de espelho tem de fazer um ritmo simples de 4 tempo e outro imitar; d) cria um círculo <i>Orffeano</i> , e apresenta o ritmo da música “O senhor do meio”, de seguida a letra e no fim a melodia; e) divide a letra por géneros, as raparigas cantam a parte A e os rapazes a Parte B; f) introduzir a coreografia, em dois círculos, um maior e um mais	Humanos: - professor; - alunos. Materiais: - quadro - computador - colunas Música: Ó Senhor do meio – música tradicional Portuguesa	Observação direta Registo em grelha própria

			- Mobilizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.			pequeno no centro, o maior os rapazes e no centro as raparigas; g) cantam a música juntamente com o áudio; h) pede aos alunos para se voltarem a sentar, agora visualizando a partitura, e pergunta aos alunos quais a figuras rítmicas existentes, até chegar a uma nova a semicolcheia; i) explica a semicolcheia, passando por todas as outras figuras.		
Apropriação da simbologia elementar da Música	Percepção Sonora e Musical	Apropriação e reflexão	- Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em peças musicais de épocas, estilos e géneros musicais diversificados.	Ritmo	- Quatro sons iguais numa pulsação. Monorritmia. Polirritmia.			
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação			Forma	- Introdução Coda Forma binária: AB			

Anexo 15 – Partitura da música “O Senhor do meio”

O senhor do meio Tradicional portuguesa
Arr. Gilberto Costa

$\text{♩} = 64$

7

2x cada verso

1. O se - nhor do mei - o jul - ga que é al - guém, _____
 2. Ó se - nhor do mei - o an - de li - gei - ri - nho,
 3. O se - nhor do mei - o é bem bo - ni - ti - nho,

D.S. 3x
2x cada verso

é um ra - pa - zi - nho que nem bar - ba tem. _____
 se não quer fi - car _____ no mei - o so - zi - nho.
 e pa - ra dan - çar _____ tem cer - to jei - ti - nho.



4 D.S. ao Fim 3 Fim

©cantarmais.pt

- A | O senhor do meio (bis)
 julga que é alguém,
- B | é um rapazinho (bis)
 que nem barba tem.
- A | Ó senhor do meio (bis)
 ande ligeirinho,
- B | se não quer ficar (bis)
 no meio sozinho.
- A | O senhor do meio (bis)
 é bem bonitinho,
- B | e para dançar (bis)
 tem certo jeitinho.

Estrutura musical do arranjo	Introd.	AA BB	AA BB	AA BB	Interl.	AA BB	AA BB	AA BB
Estrutura do texto		Est.1	Est.2	Est.3		Est.1	Est.2	Est.3

Anexo 16 – Planificação da aula do dia 21 de maio de 2019

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA</p> <p>DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA CÓDIGO 151816</p>	<p>ESCOLA E.B. 2, 3 PAULO QUINTELA - BRAGANÇA</p> <p>EDUCAÇÃO MUSICAL – 2º CICLO</p>	
---	--	---

PLANIFICAÇÃO

2018/ 2019

Professor: Paula Alexandra Teixeira / Rogério Pereira Cooperante: Alcino José Barros Supervisora: Isabel Castro	Ano/turma/: 6.º I	Data: 21.05.2019 Hora: 8h30 – 10h	Lição: 53/54 Sumário: O Som para os surdos. Aprendizagem da música “O que quero ser quando for grande” em Língua Gestual.
--	--------------------------	--	---

Domínios/Subdomínios (com base nas metas de aprendizagem do 2º ciclo)		Aprendizagens Específicas		Conceitos / Conteúdos		Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Domínios	Subdomínios	Organizador	O aluno deve ficar capaz de:	Conceitos	Conteúdos			
Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação	Interpretação e Comunicação	Interpretação e Comunicação	-Cantar, a solo e em grupo, a uma e duas vozes, repertório variado com e sem acompanhamento instrumental, evidenciando confiança e domínio básico da técnica vocal. -Tocar diversos instrumentos acústicos e electrónicos, a solo e em grupo, repertório variado, controlando o	Timbre	- Alteração tímbrica. Realce Tímbrico - Expressividade através de seleções tímbricas	Os professores: a) apresentam os colegas de curso, e os docentes do IPB assim como interprete Sofia Cardoso, que estão presentes na aula no âmbito de uma avaliação a uma Unidade Curricular (Didática de Educação Musical), que se desenrolará na mesma. b) é entregue a cada fila uma instrumento musical, assim como um protetor auditivo, em que o objetivo será que os alunos sintam algumas limitações auditivas na execução do exercício (tocar um instrumento), para assim sensibilizar os alunos para a temática que iríamos desenvolver na aula (O Som para os Surdos); c) a interprete, Sofia Cardoso, explica algumas curiosidades	Humanos: - professores; - alunos; - interprete Sofia Cardoso Materiais: - instrumentos (Bombo e Xilofone) - protetores auditivos Músicas: - “O que quero ser quando for grande!”	Observação direta Registo em grelha própria

			<p>tempo, o ritmo e a dinâmica, com progressiva destreza e confiança.</p> <p>- Interpretar, através do movimento corporal, contextos musicais contrastantes.</p> <p>- Mobilizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados</p>			<p>sobre a Língua Gestual; d) tendo por base a música “O que quero ser quando for grande” (refrão), a interprete ensina o gesto relativo a cada palavra presente no mesmo, de modo a que os alunos conheçam o significado e a origem de cada uma das palavras. d) entre todos os presentes na sala de aula, e cantando o refrão inserimos os gestos aprendidos anteriormente.</p>		
Apropriação da simbologia elementar da Música	Perceção Sonora e Musical	Apropriação e reflexão	<p>- Comparar criticamente estilos e géneros musicais, tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente.</p> <p>-Identificar criticamente a música, enquanto modo de conhecer e dar significado ao mundo, relacionando-a com o seu dia-a-dia, e os seus mundos pessoais e sociais</p>	Dinâmica	- Densidade			
Desenvolvimento da Criatividade	Criação e Experimentação							

Anexo 17 – Letra da música “O que quero ser quando for grande”

Música do 6.º I

O que quero ser quando for grande!

1. Quando for grande

Quero ser

Massagista e

Até ser especialista.

Quando for grande

Quero ser

Ama, costureira

E cozinheira.

2. Quando for grande

Quero ser

Guarda redes para

Proteger a baliza.

Outros querem ser

Avançados e atacar

A baliza adversária e

Gritar golo.

Quando for grande

Quero ser

Piloto de corrida

Agricultor também

Arquiteto (bis)

Na nossa turma

Quarto futebolistas

Uma costureira

Ama, agricultor,

Política, treinador,

Piloto de avião,

Treinador de equitação,

Pediatra, enfermeira,

Cozinheira.