

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

**Tânia Amanda Tiago Veiga**

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

Orientado por  
**Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso**

Bragança,  
Novembro de 2016



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

**Tânia Amanda Tiago Veiga**

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

Orientado por  
**Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso**

Bragança,  
Novembro de 2016



## AGRADECIMENTOS

Ao terminar este Estágio Curricular, quero deixar os meus agradecimentos a todos que de uma forma direta ou indireta contribuíram para que o mesmo fosse possível, nomeadamente:

Ao Professor Doutor Mário Cardoso, como orientador deste trabalho, pela disponibilidade para esclarecer as dúvidas que foram surgindo ao longo deste período, pelas sugestões e correções, fundamentais para a conclusão deste longo percurso;

À Professora Adjunta Isabel Castro, supervisora da Prática de Ensino Supervisionada do 1.º e 2.º Ciclo de estudo;

Aos Professores Cooperantes, Artur Fernandes e Carlos Costa pela atenção, disponibilidade, companheirismo e partilha;

Ao Agrupamento de Escolas Augusto Moreno, por me terem recebido tão bem e por todo o apoio.

Às minhas colegas de estágio, Cristiana Flora e Cláudia Guedes, pela entreatajuda, compromisso, apoio e incentivo;

A todos os alunos do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico dos anos letivos 2010/2011, 2012/2013 do Agrupamento de Escolas Augusto Moreno;

Aos meus pais e irmão, por nunca me deixarem desistir dos meus sonhos e pelo apoio, paciência e incentivo constante dado ao longo deste projeto;

À Joana, pela paciência, amizade, dedicação e compreensão nas minhas horas de escrita;

À Betsy, Cláudia e Nívea, pela fiel amizade e companheirismo;

Por fim, a todos os meus amigos e restantes familiares que sempre estiveram comigo.



## RESUMO

Julgamos que para levar a bom porto a viagem que encetámos neste mundo do ensino e aprendizagem, a bússola que encontrámos foi sem dúvida o desenvolvimento da aptidão reflexiva do (novo)professor. Neste sentido, as bases para o bom desenvolvimento do *saber ser*, *saber fazer* e *saber estar* assentam na capacidade de o professor enquanto ser criativo, reflexivo e capaz de superar adversidades inerentes ao contexto escolar. Partindo deste pressuposto, neste Relatório de Prática de Ensino Supervisionada no Ensino Básico estão patentes não só experiências de um ensino de partilha, como também as aprendizagens desenvolvidas nas disciplinas do domínio musical nos três Ciclos do Ensino Básico que marcaram toda a intervenção pedagógica. Para além do desenvolvimento de competências e conhecimentos musicais, as experiências de ensino e aprendizagens permitiram que houvesse de *todos* os alunos uma aproximação, respeito e valorização deste domínio artístico fundamental ao género humano.

**Palavras-chave:** Educação Musical, Métodos de Ensino, Experiências de Ensino-Aprendizagem, Professor Reflexivo



## ABSTRACT

We believe that in order to successfully carry out the journey we have undertaken in this world of teaching and learning; the compass we have encountered was undoubtedly the development of the (new)teacher's reflective aptitude. In this sense, the bases for the good development of knowing *how to be*, *how to do* and *how to behave* are based on the capacity of the teacher as a creative being, reflective and able to overcome adversities inherent to the school context. Based on this assumption, this Report on the Practice of Supervised Teaching in Basic Education shows not only experiences of a teaching of sharing, but also the learning developed in the disciplines of the musical domain in the three cycles of Basic Education that marked the whole pedagogical intervention. In addition to the development of musical skills and knowledge, teaching and learning experiences allowed all students to approach, respect and value this fundamental artistic domain to the human race.

**Keywords:** Musical Education, Teaching Methods, Teaching-Learning Experiences, Reflective Professor.



## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Art.	Artigo
EB	Escola Básica
EP	Estabelecimento Prisional
Fig.	Figura
GNR	Guarda Nacional Republicana
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
NEE	Necessidades Educativas Especiais
P.A.I	Percussão de Altura Indefinida
PES	Prática de Ensino Supervisionada
PSP	Polícia de Segurança Pública
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação



## ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
<b>Capítulo I – Organização e Caracterização do Contexto .....</b>	<b>3</b>
1.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada.....	5
1.2. Organização Curricular e Programas.....	7
1.3. Caracterização do Contexto Educativo .....	18
1.4. Caracterização da(s) Escola(s) .....	21
1.5. Caracterização da(s) Turma(s) .....	25
1.5.1. Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	25
1.5.2. Turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	26
1.5.3. Turma do 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	27
<b>Capítulo II – Enquadramento Teórico.....</b>	<b>29</b>
2.1. O Ensino e Aprendizagem em Sala de Aula.....	31
2.1.1. O(s) método(s).....	31
2.1.2. A(s) estratégia(s).....	35
2.1.3. A didática.....	38
<b>Capítulo III – Intervenção em Contexto .....</b>	<b>45</b>
3.1. Objectivos Gerais.....	47
3.2. Plano de Ação .....	48
3.3. Experiências de Ensino - Aprendizagem.....	50
3.4. Projetos transversais à Prática Pedagógica.....	76
3.5. Reflexão da Prática.....	77
Considerações Finais .....	83
Referências Bibliográficas.....	85



---

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Competência a nível da «Voz» para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	10
<b>Tabela 2:</b> Competência a nível do «Corpo» para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
<b>Tabela 3:</b> Competência a nível do «Instrumento» para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	11
<b>Tabela 4:</b> Competência a nível do Desenvolvimento Auditivo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	12
<b>Tabela 5:</b> Competência a nível da Expressão e Criação Musical para o 1.º Ciclo do Ensino Básico...	13
<b>Tabela 6:</b> Competência a nível da Representação do Som para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	14
<b>Tabela 7:</b> Conteúdos dos níveis V e VI para o 5.º ano.....	16
<b>Tabela 8:</b> Os sete pontos-chave integrantes da planificação anual.....	17
<b>Tabela 9:</b> Estratégias de Ensino Didáticas.....	36
<b>Tabela 10:</b> Estratégias de Ensino Psicopedagógicas.....	37



## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Vista aérea da cidade de Bragança.....	18
<b>Figura 2:</b> Escola E. B. 1 nº8 Artur Mirandela.....	22
<b>Figura 3:</b> Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança.....	23
<b>Figura 4:</b> Sala de Música (nº33) da Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança.....	23
<b>Figura 5:</b> Sala de Música (nº34) da Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança.....	24
<b>Figura 6:</b> Distribuição por género dos alunos das turmas do 1.º e 3.º ano.....	25
<b>Figura 7:</b> Distribuição por género dos alunos da turma do 5.º ano.....	26
<b>Figura 8:</b> Distribuição por género dos alunos da turma do 8.º ano.....	27
<b>Figura 9:</b> Exemplo de uma frase rítmica.....	53
<b>Figura 10:</b> Sons curtos e sons longos em representação não convencional.....	53
<b>Figura 11:</b> Exemplo de uma sequência em escrita não convencional.....	54
<b>Figura 12:</b> Exemplo de uma sequência em escrita convencional.....	54
<b>Figura 13:</b> Excerto da partitura em forma não convencional da “ <i>Marcha Turca</i> ” de Mozart.....	57
<b>Figura 14:</b> Excerto da partitura em modo não convencional da “ <i>Dança Russa</i> ” de Tchaikovsky.....	63
<b>Figura 15:</b> Excerto da partitura em modo convencional da “ <i>Dança Russa</i> ” de Tchaikovsky.....	63
<b>Figura 16:</b> Partitura da peça “ <i>In the Jungle</i> ” de Solomon Linda, adaptada por Nuno Guimarães.....	64
<b>Figura 17:</b> Excerto da partitura “ <i>Dança Eslava</i> ” de Dvorak.....	64
<b>Figura 18:</b> Excerto da partitura da “ <i>Sonatina n.º 4</i> ” de Haydn.....	65
<b>Figura 19:</b> Excerto da partitura “ <i>The Entertainer</i> ” de Scott Joplin.....	66
<b>Figura 20:</b> Representação de intervalos melódicos e harmónicos.....	66
<b>Figura 21:</b> Partitura e letra da canção “ <i>Ribeira vai cheia</i> ”.....	67
<b>Figura 22:</b> Forma da canção “ <i>Ribeira vai cheia</i> ”.....	67
<b>Figura 23:</b> Partitura da canção “ <i>Sol nascente</i> ”.....	67
<b>Figura 24:</b> Partitura da canção “ <i>Come away with me</i> ” de Norah Jones.....	68
<b>Figura 25:</b> Partitura da canção “ <i>Big Big World</i> ” de Emilia.....	69
<b>Figura 26:</b> Exemplo de padrões rítmicos utilizado na atividade.....	70
<b>Figura 27:</b> Excerto do arranjo da Peça de Natal “ <i>The First Noël</i> ”.....	74
<b>Figura 28:</b> Excerto do arranjo da Peça de Natal “ <i>Vinde Crianças</i> ”.....	74
<b>Figura 29:</b> Excerto do arranjo da peça “ <i>Carnaval</i> ”.....	75
<b>Figura 30:</b> Excerto do arranjo da peça “ <i>Viva o Carnaval</i> ”.....	76



---

## ÍNDICE DE APÊNDICES

<b>Apêndice 1:</b> Plano de intervenção relativo à PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	91
<b>Apêndice 2:</b> Sessões de trabalho relativas à PES no 2.º Ciclo do Ensino Básico.....	92
<b>Apêndice 3:</b> Plano de intervenção relativo à PES no 3.º Ciclo do Ensino Básico.....	93
<b>Apêndice 4:</b> Planificação do 1.º ciclo .....	94
<b>Apêndice 5:</b> Planificação do 2.º ciclo.....	95
<b>Apêndice 6:</b> Planificação do 3.º ciclo.....	96
<b>Apêndice 7:</b> Ficha de Atividade do 1.º ciclo.....	97
<b>Apêndice 8:</b> Arranjo da peça “ <i>The First Noël</i> ”.....	98
<b>Apêndice 9:</b> Arranjo da peça “ <i>Vinde Crianças</i> ”.....	99
<b>Apêndice 10:</b> Letra do arranjo “ <i>O Carnaval</i> ”.....	100
<b>Apêndice 11:</b> Letra do arranjo “ <i>Viva o Carnaval</i> ”.....	101
<b>Apêndice 12:</b> Arranjo da peça “ <i>O Carnaval</i> ”.....	102
<b>Apêndice 13:</b> Arranjo da peça “ <i>Viva o Carnaval</i> ”.....	103



---

## ÍNDICE DE ANEXOS

<b>Anexo 1:</b> Programa de E.M do 2.º ciclo em espiral.....	107
<b>Anexo 2:</b> Conteúdos organizados por níveis para o 5.º ano.....	108
<b>Anexo 3:</b> Canção “ <i>Dó Ré Mi a MiMi</i> ”.....	109
<b>Anexo 4:</b> Canção do “ <i>Dia da Mãe</i> ”.....	110
<b>Anexo 5:</b> Canção “ <i>É a Sonhar</i> ” do autor Diamantino.....	111
<b>Anexo 6:</b> Partitura em forma não convencional da “ <i>Marcha Turca</i> ” de Mozart.....	112
<b>Anexo 7:</b> Partitura da peça “ <i>Pizzicati</i> ” de Léo Delibes.....	113
<b>Anexo 8:</b> <i>Musicograma</i> da “ <i>Dança Russa</i> ” de Tchaikovsky.....	114
<b>Anexo 9:</b> Partitura da “ <i>Sonatina n.º 4</i> ”, de Joseph Haydn.....	115



## INTRODUÇÃO

Ao longo dos últimos anos, as disciplinas artísticas têm sido confrontadas com um enfraquecimento da sua presença no currículo do ensino básico. Este facto é visível no seu tratamento por parte da tutela, quer ao nível da sua existência nos diferentes níveis do ensino básico, quer na definição dos seus documentos orientadores. É importante salientar que estas disciplinas são muitas das vezes, o primeiro contacto com o universo artístico. São lugar de desenvolvimento de conhecimento, capacidades e habilidades.

Ensinar, aprender, escutar e educar, é uma prática que já vem dos primórdios da humanidade. Mesmo antes da escola como instituição, sempre houve transmissão dos saberes. Quer por via oral, escrita ou o simples facto de aprender a observar, pois “a busca de conhecimento parece ser permanente na trajetória humana, desde o seu princípio” (Cruviel, 2005, p. 28). A música acompanhou o homem desde tempos imemoriais. Mesmo sem querer, somos corpos musicais, capazes de produzir música sem precisar de auxílio de outros instrumentos. Já os nossos antepassados da Pré-história recorriam a utensílios para produzir sons, com a fé de que a música tivesse poderes de curar doenças, purificar o corpo e o espírito e realizar milagres no reino da natureza. Na mitologia grega, era atribuída uma origem divina à música, cabendo também aos deuses e semideuses a sua interpretação. É o caso de Apolo, Anfião e Orfeu (Grout & Palisca, 2001). Ainda nesses tempos clássicos, o conceito da palavra música – «Musiké» tinha um sentido muito mais amplo que nos dias de hoje, era considerada até como um dos pilares fundamentais para a estruturação do estado «*Doutrina do Ethos*».

Assim, devemos ter consciência das modificações que o conceito de música e a transmissão dos conhecimentos tem vindo a sofrer por vias do progresso das civilizações e o concomitante surgimento de novas necessidades educativas, quer para professores, quer para alunos. A vertiginosa mudança e transformação social, cultural e tecnológica dos nossos dias, associada aos processos migratórios e da globalização, colocam no contexto educativo a necessidade de (re)adaptação e (re)formulação das suas práticas. Estas devem assumir um carácter transversal que inclua a formação inicial e contínua de professores, documentos orientadores, procedimentos e abordagens metodológicas e seus processos de avaliação (Cardoso & Silva, 2016; Benedict &

Schmith, 2014; Banks, 1986). Nesta geração de *pequeno pulgar* (Serres, 2012), a escola terá um papel preponderante e estabilizador nesta nova sociedade, como um espaço de encontro, partilha de saberes, acolhimento e de valorização de diferentes competências e aprendizagens (Sousa, 2012).

Partindo desta consciência da complexidade que vivemos, e com o intuito de perceber todas estas questões, é que se desenvolveu este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada. Graças à sua vertente empírica, pudemos permitir-nos um olhar mais próximo e atento sobre a realidade atual dos alunos.

No que concerne à sua estrutura e organização, este Relatório de Prática Supervisionada é constituído por duas partes. A primeira parte está centrada na organização e caracterização dos diferentes contextos que marcaram esta intervenção pedagógica nos três níveis do Ensino Básico. Na segunda parte são expostas as diferentes práticas/experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas bem como todo o seu enquadramento teórico.

# **CAPÍTULO I – ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO**

---



## **1.1. ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA**

A minha caminhada no mundo do ensino/aprendizagem iniciou-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2011/2012 com as turmas do 1.º e 3.º ano da Escola E. B. 1 n.º 8 Artur Mirandela. A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu do dia 27 de fevereiro de 2012 ao dia 8 de junho de 2012, dividida em três fases: (1) fase de observação; (2) fase de cooperação; (3) fase de responsabilização pela docência. O horário das aulas era à quinta e sexta-feira (turno da tarde), com durabilidade de 45 minutos.<sup>1</sup>

A fase de observação desempenha um papel fulcral na recolha de dados úteis e significativos na integração do estagiário, no que respeita à turma e ao meio escolar. Sendo assim, neste período observacional tomei conhecimento dos conteúdos programáticos do ensino básico, observei as estratégias aplicadas pelo professor cooperante no desenvolvimento das atividades de aula, assim como o envolvimento e aceitação da turma pelas mesmas. Conheci o espaço envolvente da escola, tais como: a sala dos professores, a sala de aula da PES, o recreio e os demais espaços escolares onde iria decorrer a interação professor/aluno. Esta fase decorreu no dia 27 de fevereiro 2012 e no dia 1 de março 2012.

A fase de cooperação, que decorreu no dia 2 de março de 2012, consistiu na assistência ao professor cooperante no desenlace da aula.

A fase de responsabilização pela docência trata-se do período em que me foi permitido trabalhar e desenvolver atividades diretamente com a turma, onde os temas da aula e as metodologias desenvolvidas se encontravam sob a minha responsabilidade. Esta fase decorreu no período de 9 de março até ao dia 8 de junho de 2012.

O estágio no 2.º Ciclo do Ensino Básico, iniciou-se a 27 de fevereiro de 2012 até 14 de junho de 2012, com uma turma do 5.º ano. As aulas de Educação Musical decorreram em blocos de 45 minutos, duas vezes por semana – segunda-feira das 16:30h às 17:15h e quinta-feira das 14:45h às 15:30h. Este estágio dividiu-se em três etapas<sup>2</sup>: (1) aulas observadas; (2) aula de cooperação; (3) aulas de responsabilização.

---

<sup>1</sup> Cfr. Apêndice 1.

<sup>2</sup> Cfr. Apêndice 2.

A etapa da observação decorreu do dia 27 de fevereiro de 2012 a 8 de março de 2012, em que tratei de retirar toda a informação possível sobre a turma, assim como os melhores métodos educativos a aplicar de acordo com os seus conhecimentos. Esta fase prolongou-se devido ao facto de não me sentir suficientemente preparada para assumir a responsabilidade da turma, dado tratar-se de uma turma complicada.

A etapa da cooperação em que auxiliei o professor cooperante no decorrer da aula do dia 5 de março de 2012.

A etapa da responsabilização iniciou-se no dia 15 de março de 2012 e terminou no dia 14 de junho de 2012, onde pus em prática atividades e desenvolvi metodologias diretamente com a turma sob a minha orientação.

O estágio no 3.º Ciclo do Ensino Básico iniciou-se a 31 de outubro de 2012 até 6 de fevereiro de 2013. A turma do 8.º ano, na qual desenvolvi a minha PES, tinha aula de Educação Musical às quartas-feiras, que iniciava às 8:30h até às 10h, com durabilidade de 90 minutos. Este estágio dividiu-se em três momentos: (1) aulas observadas; (2) aulas cooperadas; (3) aulas de responsabilização. Este estágio foi partilhado com uma colega devido à falta de turmas e, pressionados pela falta de tempo, foi necessário implicar simultaneamente os dois estagiários em cada aula, assumindo um a componente letiva e o outro a componente de cooperante.

Ainda, para apoio à organização da prática supervisionada, o professor supervisor forneceu-nos um documento<sup>3</sup> onde discriminávamos semanalmente todas as aulas - observadas, cooperadas e de responsabilização<sup>4</sup>.

Na 1ª e 2ª semana foram aulas de observação, que serviram para um conhecimento mútuo da turma e para nos ajudar a fomentar as nossas ideias para a realização do nosso projeto ao longo de todo o estágio. Na 3ª e 4ª semana foram aulas de cooperação, onde ajudámos o professor cooperante na preparação da festa do magusto. Na 5ª, 7ª, 9ª e 11ª semana foram aulas de Responsabilização pela Docência, onde trabalhei com a turma várias canções, leituras rítmicas e melódicas, realizando jogos rítmicos para facilitar a aprendizagem das peças para a festa de natal e de carnaval.

---

<sup>3</sup> Documento de Organização e Estrutura do Estágio Profissional.

<sup>4</sup> Cfr. Apêndice 6.

## 1.2. ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS

Após o 25 de abril de 1974, as reformas educativas em Portugal passaram a estar reunidas na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), onde se encontra estabelecido o quadro geral de todo o sistema educativo nacional representado pelo Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro. Ao longo dos tempos este documento tem vindo a sofrer algumas alterações<sup>5</sup>.

No caso particular da Educação Musical, a publicação deste documento normativo permitiu mudanças profundas no domínio da Educação Musical para *todos* (Mota, 2014), a nível da formação de professores e seu entendimento na Educação Musical atual. Este facto foi reforçado pela publicação do documento *Competências Essenciais do Currículo Nacional do Ensino Básico* (2001). Estas competências têm como objetivo proporcionar ao aluno práticas diferenciadas e adequadas aos diferentes contextos onde decorre a ação educativa, de modo a possibilitar a construção e o desenvolvimento da literacia musical. Deste modo, as competências específicas definidas são:

- a. desenvolvimento do pensamento e imaginação musical, ou seja, a capacidade de imaginar e relacionar sons;
- b. domínio de práticas vocais e instrumentos diferenciados;
- c. composição, orquestração e improvisação em diferentes estilos e géneros musicais;
- d. compreensão e apropriação de diferentes códigos e convenções que constituem as especificidades dos diferentes universos musicais e da poética musical em geral;
- e. apreciação, discriminação e sensibilidade sonora e musical crítica, fundamentada e contextualizada em diferentes estilos e géneros musicais;
- f. compreensão e criação de diferentes tipos de espetáculos musicais em interação com outras formas artísticas;
- g. conhecimento e valorização do património artístico-musical nacional e internacional;

---

<sup>5</sup>Os seguintes decretos procedem à sua alteração: Lei n.º 115/97, de 19/09; Lei n.º 49/2005, de 30/08; Lei n.º 85/2009, de 27/08.

- h. valorização de diferentes tipos de ideias e de produção musical de acordo com a ética do direito autoral e o respeito pelas identidades socioculturais;
- i. reconhecimento do papel dos artistas como pensadores e criadores que, com os seus olhares, contribuíram e contribuem para a compreensão de diferentes aspetos da vida quotidiana e da história social e cultural.

Todas estas competências visam potenciar, através da prática artística, o desenvolvimento e compreensão da relação entre a música na escola, na sala de aula e no dia-a-dia dos alunos e sua comunidade.

É importante salientar que apesar de existir há muito o sentido de legislar sobre a presença da música no currículo, é visível uma notória ambiguidade no que concerne às suas decisões fundamentais. Um destes elementos é o facto de ter sido revogado o documento relativo às competências essenciais e ainda não existir uma clarificação sobre as metas curriculares para a Educação Musical.

No contexto atual a Educação Musical apresenta-se de diferentes modos nos três níveis do Ensino Básico. No 1.º ciclo esta é abordada de forma integrada nas quatro áreas do ensino artístico, pelo professor da turma, podendo este ser coadjuvado por um professor especialista da área. A sua estrutura, prática e precária formação para este domínio, colocam a aprendizagem e desenvolvimento musical em *terrenos do acaso* (Mota, 2003). No 2.º ciclo verifica-se um aprofundamento na área da Educação Musical, dando origem a uma disciplina específica do ensino artístico. Esta importância é visível pela sua presença ao longo de todo o segundo ciclo e a sua carga horária. Em relação ao 3.º ciclo, a música não se apresenta de forma constante em todos os estabelecimentos de ensino, dependendo da habilitação do professor e da sua carga horária. A reforma curricular de 2012<sup>6</sup> levou à sua irradicação deste nível de ensino.

Para o 1.º ciclo do Ensino Básico o Ministério da Educação e Ciência (2001) define como linhas orientadoras as seguintes, baseadas no pressuposto de aprendizagem musical:

- a. Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais;

---

<sup>6</sup> Reforma Curricular. Disponível em: <http://static.publico.pt/docs/educacao/revestcurricular.pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2014.

- b. As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos socioculturais;
- c. Mesmo as crianças mais pequenas são capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música;
- d. As crianças devem realizar atividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade;
- e. As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais agradáveis e no contacto interpares;
- f. As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem necessidades de desenvolvimento individual das crianças;
- g. As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos;

Na Escola n.º 8 Artur Mirandela, o plano anual de Educação Musical para o 1.º Ciclo do Ensino Básico rege-se pelo documento de *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo* do Ministério da Educação e Ciência. As orientações programáticas deste documento encontram-se divididas em dois grandes blocos: Bloco I - «Jogos de Exploração» e Bloco II - «Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical».

No Bloco I, os Jogos de Exploração visam captar as crianças através de atividades lúdicas para desenvolver os seguintes conceitos: a Voz, o Corpo e os Instrumentos, que formam um todo proporcionando à criança uma vivência sonoro-musical, dando-lhe oportunidade de desenvolver essas competências de forma integrada, harmoniosa e criativa.

A voz como instrumento primordial e um modo natural de expressão e comunicação pode dividir-se em dois processos, voz falada e voz cantada. É aqui que a Educação Musical se centra para proporcionar aos alunos competências relacionadas com a voz cantada<sup>7</sup>. A voz cantada encontra-se intimamente relacionada com o canto e a canção e é essencial na aproximação da criança com a música. O canto trata-se da manifestação mais pessoal que há entre o ser humano e a música, pois estabelece uma relação entre as palavras e a melodia. O ato de cantar, tanto individualmente como em grupo, para além de proporcionar um estado de bem-estar, facilita o processo de

---

<sup>7</sup> Cfr. Tabela 1.

aprendizagem, interiorização (quer de ritmos ou melodias), a possibilidade de ouvir/escutar, ao mesmo tempo que auxilia no desenvolvimento linguístico e oferece uma base musical que, de outro modo, a criança dificilmente conseguiria alcançar.

**Tabela 1**

Competência a nível da «Voz» para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

	1.º Ano	3.º Ano
Dizer rimas e lengalengas	*	*
Entoar rimas e lengalengas	*	*
Cantar canções	*	*
Reproduzir pequenas melodias	*	*
Experimentar sons vocais	*	*

**Nota:** Tabela adaptada do documento Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação. Nesta tabela as competências a desenvolver para o 1.º e 3.º ano encontram-se assinaladas com (\*).

A canção envolve quatro aspetos importantes tais como: a tessitura, em que a melodia deve ser adequada à idade das crianças; o ritmo, ajustado ao sentido rítmico das palavras para facilitar a sua compreensão e interpretação; a melodia, com uma linha melódica simples, de modo a facilitar a sua memorização e interpretação; e a forma deve ter frases para que possa estar de acordo com a capacidade respiratória da criança, facilitando a sua interpretação nos aspetos físicos – respiração – e nos aspetos afetivos ou psíquicos – expressão.

A música é movimento e o movimento faz do corpo um instrumento da interpretação e da emoção musical. Assim, é fundamental que a criança descubra o seu corpo e o seu «eu» corporal, pois é um modo de desenvolvimento da psicomotricidade, que visa o despertar da inteligência, o equilíbrio emocional e o domínio corporal, assim como do desenvolvimento do sentido rítmico da criança.

O corpo é o primeiro instrumento da expressão rítmica, em que a percussão corporal estimula a coordenação motora através de movimentos naturais, como por exemplo o batimento das mãos, que possibilita a obtenção de diversos tipos de batimentos, timbres e intensidades. Neste âmbito devem ser desenvolvidas as seguintes vertentes, definidas na tabela 2, de modo a proporcionar vivências, que quanto mais ricas forem, melhor será o processo educativo.

**Tabela 2**

Competência a nível do «Corpo» para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

	1.º Ano	3.º Ano
Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas	*	*
Acompanhar canções com gestos e percussão corporal	*	*
Movimentar-se livremente a partir de:		
Sons vocais e instrumentais	*	*
Melodias e canções	*	*
Gravações	*	*
Associar movimentos a:		
Pulsação, andamento, dinâmica	*	*
Acentuação, divisão binária/ternária, dinâmica	*	*
Fazer variações bruscas de andamentos (rápido, lento) e intensidade (forte, fraco)	*	*
Fazer variações graduais de andamento («acelerando», «retardando») e de intensidade (aumentar, diminuir)	*	*
Participação em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos movimentos, passos	*	*

**Nota:** Tabela adaptada do documento Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação. Nesta tabela, as competências a desenvolver para o 1.º e 3.º ano encontram-se assinaladas com (\*)

Os jogos de exploração com sons de materiais, objetos e instrumentos é um ponto essencial<sup>8</sup> em que a criança aprende a selecionar, a experimentar e a utilizar o som, despertando nela a curiosidade natural e a capacidade criativa. Nestes primeiros anos, os instrumentos de percussão recomendados são os de altura indefinida (metais, madeiras, peles), devido ao seu fácil manuseio. Assim, para além de desenvolverem a técnica instrumental, aperfeiçoam a sua capacidade rítmica de forma mais motivante e agradável.

**Tabela 3**

Competência a nível do «Instrumento» para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

	1.º Ano	3.º Ano
Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos	*	*
Construir fontes sonoras elementares introduzindo modificações em materiais e objetos		*
Construir instrumentos musicais elementares seguindo indicações ordenadas de construção		*
Utilizar instrumentos musicais	*	*

**Nota:** Tabela adaptada do documento Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação. Nesta tabela as competências a desenvolver para o 1.º e 3.º ano encontram-se assinaladas com (\*)

<sup>8</sup> Cfr. Tabela 3.

Com base no desenvolvimento das capacidades musicais através dos Jogos de Exploração, proporcionando a vivência musical das crianças na escola, o Bloco II complementa os aspetos essenciais à vivência musical da criança no meio escolar através do: (1) Desenvolvimento auditivo; (2) Expressão e criação musical e (3) Representação do som.

**Tabela 4**

Competência a nível do Desenvolvimento Auditivo para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

	1.º Ano	3.º Ano
Identificar sons isolados:		
Do meio próximo	*	*
Da natureza	*	*
Identificar ambientes/texturas sonoras:		
Do meio próximo	*	*
Da natureza	*	*
Identificar e marcar pulsação e/ou ritmo de:		
Lengalengas, canções, melodias e danças, utilizando precursão corporal, instrumentos, voz, movimentos	*	*
Reconhecer ritmos e ciclos:		
Da vida (pulsação, respiração, ...)		*
Da natureza (noite, estação do ano, ...)		*
De máquinas e objetos		*
De formas musicais (AA, AB, ABA...)		*
Reproduzir com a voz ou com instrumentos:		
Sons isolados, motivos, frases, escala, agregados sonoros, canções e melodias (cantadas ou tocadas, ao vivo ou de gravação)	*	*
Organizar, relacionar e classificar conjuntos de sons segundo:		
Timbre		*
Duração		*
Intensidade		*
Altura		*
Localização		*
Dialogar sobre:		
Meio ambiente sonoro		*
Audições musicais	*	*
Produções próprias e do grupo		*
Encontros com músicos	*	*
Sonoplastia nos meios de comunicação com que tem contato (rádio, televisão, cinema, teatro, ...)	*	*

**Nota:** Tabela adaptada do documento Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação. Nesta tabela, as competências a desenvolver para o 1.º e 3.º ano encontram-se assinaladas com (\*).

Como capacidade essencial à formação musical, a criança deve aprender a escutar e a tomar consciência do mundo sonoro – som/silêncio –, partindo das informações fornecidas pelo som e pelas suas experiências vivenciadas, de modo a proporcionar-lhes um desenvolvimento da sensibilidade auditiva. Deste modo, a

educação auditiva encontra-se nas canções, na prática instrumental, nas imitações rítmicas, na expressão corporal, no movimento, nos jogos, entre outras atividades musicais desenvolvidas no 1.º Ciclo do Ensino Básico<sup>9</sup>.

A escola possui um papel fulcral ao proporcionar à criança oportunidades para o seu crescimento criativo e incentivar o desejo, a disposição e a necessidade da criança em expressar as suas ideias, a sua imaginação, intuição, percepção e experiências, possibilitando o seu autodesenvolvimento e a sua autodescoberta. Sendo assim, devem ser desenvolvidos projetos com as crianças que estimulem as suas capacidades expressivas e criativas, através dos quais estas possam adquirir novos saberes, dominar técnicas novas e compreender as regras da linguagem musical<sup>10</sup>.

**Tabela 5**

Competência a nível da Expressão e Criação Musical para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

	1.º Ano	3.º Ano
Utilizar diferentes maneiras de produzir sons:		
Com a voz		*
Com percussão corporal		*
Com objetos		*
Com instrumentos musicais		*
Com aparelhos eletroacústicos		
Inventar texturas/ambientes sonoros	*	*
Inventar texturas/ambientes sonoros em:		
Canções		*
Danças		*
Histórias		*
Dramatizações		*
Gravações		*
Adaptar:		
Texto para melodias		*
Melodias para textos		*
Textos para canções		*
Utilizar o gravador para registar produções próprias e do grupo		*
Organizar sequências de movimentos (coreografias elementares) para sequências sonoras		*
Organizar sequências sonoras para sequências de movimentos		*
Participar em danças de roda, de fila, ..., tradicionais, infantis	*	*
Participar em danças do repertório regional e popularizados		*

**Nota:** Tabela adaptada do documento Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação. Nesta tabela, as competências a desenvolver para o 1.º e 3.º ano encontram-se assinaladas com (\*).

<sup>9</sup> Cfr. Tabela 4.

<sup>10</sup> Cfr. Tabela 5.

A criança durante o 1.º ciclo sente necessidade de representar aquilo que cria, quer para comunicar aos outros, quer para ela própria não se esquecer, focando-se em aspetos expressivos e criativos. Na maior parte dos casos, a criança recorre a gestos, sinais e a simbologia não convencional para compreender e representar as qualidades do som<sup>11</sup>. Deste modo para a criança as atividades musicais proposta são realizadas com maior facilidade.

**Tabela 6**

Competência a nível da Representação do Som para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

	1.º Ano	3.º Ano
Inventar/utilizar gestos, sinais e palavras para expressar/comunicar:		
Timbre		*
Intensidade		*
Duração		*
Altura		*
Pulsação		*
Andamento		*
Dinâmica		*
Inventar/utilizar códigos par representar o som da voz, corpo e instrumentos		*
Inventar/utilizar códigos para representar sequências e texturas sonoras		*
Utilizar vocabulário adequado a situações sonoro/musicais vivenciadas		*
Identificar e utilizar gradualmente/dois símbolos de leitura e escrita musicais <sup>12</sup>		*
Contactar com várias formas de representação sonora/musicais:		
Em partituras adequadas ao seu nível etário		*
Em publicações musicais		*
Nos encontros com músicos		*

**Nota:** Tabela adaptada do documento Organização Curricular e Programas para o 1.º Ciclo do Ensino Básico do Ministério da Educação. Nesta tabela, as competências a desenvolver para o 1.º e 3.º ano encontram-se assinaladas com (\*).

O programa de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Augusto Moreno baseou-se nas orientações programáticas<sup>13</sup> do Ministério da Educação. Aqui pretende-se que o pensamento musical dos alunos seja evolutivo e acumulativo, dando oportunidade à criação e organização de experiências individuais e coletivas.

<sup>11</sup> Cfr. Tabela 6.

<sup>12</sup> Sempre que o professor domine a nomenclatura convencionada.

<sup>13</sup> Consultar o documento Programa de Educação Musical do Ensino Básico do 2.º Ciclo: volume I.

Assim sendo, o Programa de Educação Musical do 2.º Ciclo, encontra-se organizado por níveis em forma de espiral<sup>14</sup> de forma a organizar os conhecimentos sem os fragmentar ou isolar do contexto musical que lhes deu significado. Esta espiral pretende que cada nível atinja uma compreensão musical mais alargada e complexa, em que todos os conhecimentos musicais de um nível são integrados nos níveis seguintes. Os conceitos presentes em cada nível são o Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo e Forma. A espiral encontra-se dividida em doze níveis, em que os conceitos não são obrigados a seguir uma sequência, podendo assim desenvolver-se atividades com conteúdos de diferentes níveis. Tendo em consideração as condições específicas de cada turma e escola, pode prever-se para o 5.º ano – do nível I ao nível VI, para o 6.º ano – do nível VII ao nível XII.

A Planificação Anual para a Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico foi elaborada com base no Plano de Organização do Ensino – Aprendizagem, volume II. Assim, no decorrer do ano letivo a turma do 5.º ano deve desenvolver dos níveis I ao VI<sup>15</sup>. Estes conceitos musicais devem ser desenvolvidos através de experiências individuais ou em grupo, seguindo as seguintes orientações metodológicas: Composição, Audição e Interpretação. A Composição visa toda a forma de criação musical, incluindo a improvisação como uma maneira de compor não interligada com escrita. No entanto, a Audição, ou seja, a escuta musical ativa e participante, em que a compreensão estética se encontra integrada nesta experiência. No que diz respeito à Interpretação, refere a execução de uma obra musical, num processo interativo, em que a escuta de todos os elementos sonoros é um elemento fundamental. Para que o envolvimento destas três áreas possa evoluir, tem de ser acompanhada pelo desenvolvimento de competências musicas, tais como: a memória auditiva, a motricidade e os processos de escrita musical (Nogueira, 2012).

As finalidades pretendidas do Programa de Educação Musical são: (1) contribuir para uma educação estética; (2) desenvolver e ter capacidades de expressão e comunicação; (3) mostrar interesse e preservar o património cultural; (4) colaborar para o desenvolvimento psicológico e o desenvolver intelectual de análise crítica.

---

<sup>14</sup> Cfr. Anexo 1.

<sup>15</sup> Cfr. Tabela 7.

**Tabela 7**  
 Conteúdos dos níveis V e VI para o 5.º ano.

Níveis	Conceitos				
	Timbre	Dinâmica	Altura	Ritmo	Forma
Nível V	Combinação de timbres	Organização dos elementos dinâmicos	Escala Pentatónica. Bordão	Sons e silêncios com duas e quatro pulsações. Padrões rítmicos. Compasso	Motivo/ Frase
Nível VI	Ataque, corpo e queda do som. (Perfil sonoro)	Ataque, corpo e queda do som.	Escalas modais. Melodia e Harmonia	Sons e silêncios em três pulsações. Organização binária e ternária. Anacruse	Forma binária e ternária. AB e ABA

**Nota:** Tabela foi adaptada do documento Planificação Anual para a disciplina de Música do 5.º Ano, onde se encontram apenas os conceitos dos níveis V e VI a desenvolver ao longo do 3.º período, no qual decorreu a minha PES. A tabela encontra-se na sua íntegra no anexo 2.

Para o 3.º Ciclo de Ensino Básico, apesar do Programa Escolar ser igual para todas as escolas, porque é um documento oficial do Ministério de Educação, a Escola Augusto Moreno não seguiu esse programa, adaptando então o programa do 6.º Ano da disciplina de Educação Musical para o 3.º ciclo. Como suporte de trabalho e auxílio nas nossas planificações, o professor cooperante entregou-me uma planificação anual do 3.º Ciclo, os critérios de avaliação e o plano de atividades para a disciplina de Educação Musical. A planificação anual encontrava-se dividida em sete pontos-chave que pretendiam inculcar a capacidade de aprender a desenvolver e criar formas de interpretação e execução da música<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Cfr tabela 8.

**Tabela 8**  
Os sete pontos-chave integrantes da planificação anual

Objetivos	Gerais que permitem ao aluno investigarem; desenvolver; explorar; executar, etc. Específicos - onde o aluno participa; investiga; compõe; compreende e desenvolve aprendizagens
Conteúdos Aprendizagens	Compreende os conteúdos que vão integrar a disciplina: Aprendizagens de instrumentos musicais; Memórias e tradições; Formas e estruturas das diferentes épocas musicais; A diferença entre a música, outras artes e manifestações sociais; Músicas do mundo e a história de vários estilos musicais
Materiais Curriculares	Livros da disciplina e materiais de apoio
Recursos didáticos	Instrumentos musicais; Material áudio e vídeo; Utilização das novas tecnologias.
Metodologias	Atenção às características específicas de cada aluno; Trabalho de grupo ao nível de produções musicais; Utilização de canções temáticas e didáticas como forma de motivação; Valorização da música tradicional portuguesa;
Avaliação	Diagnóstica, formativa e sumativa (testes, fichas, execução de provas instrumentais e vocais)
Calendarização	Não tem carácter obrigatório, mas têm que apresentar pelo menos um trabalho final.

**Nota:** Tabela adaptada da planificação anual da disciplina de Música da Escola Augusto Moreno.

### 1.3. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

A minha Prática de Ensino Supervisionada tanto ao nível do 1.º, como do 2.º e 3.º Ciclo, foi desenvolvida na cidade de Bragança<sup>17</sup>, sede do concelho de Bragança, no extremo nordeste de Portugal.

O concelho de Bragança tem cerca de 1182 quilómetros quadrados e nele habitam cerca de 37170 habitantes, distribuídos pelas 49 povoações do concelho. A maior parte da população trabalha no setor terciário.



**Figura 1:** Vista aérea da cidade de Bragança<sup>18</sup>

Bragança situa-se num vale que se estende entre a Serra de Nogueira e a Serra de Montesinho, com um clima de extremos: inverno longo e de frio rigoroso e um verão curto, mas muito quente e abafado.

O ambiente citadino de Bragança é bastante seguro e tranquilo, não se registam grandes quantidades de *stress* e os meios de transporte, assim como as infraestruturas rodoviárias existentes são adequados à realidade do concelho.

Bragança é herdeira de uma vasta região do Nordeste de Portugal, que contém muitos encantos fundados na própria Terra, nos seus Homens, e na sua História. O seu património histórico constitui, verdadeiramente, um dos seus aspetos mais atrativos, que pasmam perante a sua riqueza (Redentor, 2002).

<sup>17</sup> Cfr. Figura 1.

<sup>18</sup> Figura obtida no site: <http://www.culturanoorte.pt/pt/patrimonio/castelo-de-braganca/> a 22 de março de 2016.

Esta região apresenta vestígios que remontam aos períodos da Pré-história. Consta ainda que a região foi dominada pelos exércitos romanos, pelos suevos e visigodos, encontrando-se também vestígios da sua presença pela região. Finalmente, o último povo invasor: os mouros, marcantes pelo ambiente de prolongadas lutas, originando inúmeras lendas e tradições.

As origens de Bragança, enquanto região, talvez se possam atribuir ao século X ou XI, com a ascensão da «família dos Bragançãos», que contribuiu para a fundação de um povoado que viria a ser denominado de Bragança, original da alcunha familiar. Este povoado ganhou importância do ponto de vista administrativo, militar e religioso, e a sua posição foi-se consolidando ao longo do tempo. Mas foi apenas a 20 de fevereiro do ano 1464 que, a pedido de D. Fernando, 2.º Duque de Bragança, foi concedido o título de cidade à vila de Bragança. (Câmara Municipal de Bragança, S/D)

Os séculos XVII e XVIII, graças ao desenvolvimento da indústria e do comércio, foram tempos de crescimento e prosperidade que deixaram marcas na construção das igrejas e dos solares que encontramos no espaço entre a Praça da Sé e o Castelo.

No século XIX, verificou-se alguma decadência demográfica e económica e no século XX a população foi crescendo lentamente até aos anos 60. Na década de 70, deu-se uma grande evolução urbana provocada pela construção de novas infraestruturas públicas, pelo renovar do dinamismo do comércio e pela expansão da oferta educativa com a criação de novas escolas.

Bragança tem muitas infraestruturas que proporcionam aos seus cidadãos uma boa qualidade de vida. Esta cidade conta com edifícios públicos ao serviço do cidadãos tais como: Câmara Municipal, Sede de Junta de Freguesia, Arquivo Distrital, Mercado Municipal, Tribunal, Loja de Cidadão e Estação de Camionagem. O cidadão tem também acesso à cultura/lazer através do Teatro Municipal, Centro Cultural, aos diversos Museus espalhados pela cidade, o Conservatório de Música e Dança, Auditório Paulo Quintela, Clubes Desportivos, o Parque Natural, Cafés, Restaurantes e Discotecas, para além de inúmeros eventos organizados por diversas instituições. A cidade é caracterizada pela sua componente histórica, em que o Castelo de Bragança e a *Domus Municipalis*, entre outros monumentos, são atrações turísticas principais. A temática religiosa também está bem presente, com a Catedral, a Igreja da Sé e várias

outras Igrejas espalhadas pela cidade. No âmbito da saúde, possui infraestruturas, nomeadamente o Hospital Distrital de Bragança, dois Centros de Saúde – Centro de Saúde da Sé e Centro de Saúde de Santa Maria, várias clínicas com especialidades como dentária, ortopédica, visão, auditiva entre outras, possuiu laboratórios de análises clínicas e laboratórios de saúde pública, farmácias. No que respeita à segurança, temos o posto da Policia de Segurança Pública (PSP), da Guarda Nacional Republicana (GNR) e um Estabelecimento Prisional (EP). No campo educacional contamos com inúmeras escolas de Ensino Pré-Escolar, Básico, Secundário, Escolas Profissionais e Instituto Politécnico<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi o Projeto Educativo do Agrupamento da Escola E.B. 2/3 Augusto Moreno de 2007/2010 cedido no dia 30/10/2012.

## 1.4. CARACTERIZAÇÃO DA(S) ESCOLA(S)

O meu Estágio Profissional no 1.º Ciclo do Ensino Básico foi realizado na Escola E. B. 1 n.º 8 Artur Mirandela<sup>20</sup>, no ano letivo de 2011/2012. Esta escola pertence ao Agrupamento de Escolas Augusto Moreno<sup>21</sup>. É uma escola de modelo P3<sup>22</sup> alterado. Todas as escolas que pertencem a este Agrupamento sofreram obras de conservação. No entanto, a Escola Artur Mirandela tem uma arquitetura moderna, tornando o imóvel mais confortável e atrativo. O edifício escolar possui quatro salas de aula, estando uma delas transformada em biblioteca e sala de visionamento de vídeos, uma sala de professores, um corredor principal e duas casas de banho. Quanto à sala de aula onde decorreu a minha PES, podíamos encontrar no seu interior 16 carteiras para os alunos, com aproximadamente 32 cadeiras, mais a secretária do docente, havendo ainda um quadro interativo, computador e retroprojektor. Quanto a instrumentos de apoio à aula de música, esta não tinha quaisquer equipamentos, tanto a nível instrumental como de equipamento sonoro.

O seu espaço exterior é bastante alargado. Aí encontramos um pequeno pátio coberto e um recreio ao ar livre, com baloiços, escorregas e um campo de futebol improvisado em areia, onde os alunos praticam algumas atividades. Quanto ao espaço envolvente desta escola, é amplo, mas oferece alguma insegurança, devido à existência de rampas que dão acesso a vivendas anexas, e à pouca iluminação exterior durante os meses em que anoitece mais cedo. No entanto, esta escola não possui infraestruturas necessárias à implementação da Escola a Tempo Inteiro, tais como: refeitório, ginásio, um espaço exterior adequado para o intervalo das crianças, espaços cobertos para os dias de chuva<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Cfr. Figura 2.

<sup>21</sup> Atualmente pertence ao Agrupamento de Escolas Abade de Baçal.

<sup>22</sup> Padrão de construção que visa oferecer uma escola mais prática e funcional.

<sup>23</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi o Projeto Educativo do Agrupamento da Escola E.B. 2/3 Augusto Moreno de 2007/2010.



**Figura 2:** Escola E. B. 1 n.º8 Artur Mirandela<sup>24</sup>

A Escola Básica 2/3 Augusto Moreno<sup>25</sup> é composta por um edifício central com um pequeno anexo conhecido pela «Casa do Guarda», um parque de estacionamento para professores e funcionários, envolta num espaço arborizado e cercada por grades de proteção de altura relativamente baixa. Possui quatro portões de entrada, estando aberto e vigiado apenas um deles no qual é necessário um cartão de identificação, fornecido pela escola, que regista as entradas e saídas de toda a comunidade escolar assim como também o acesso a serviços como por exemplo à reprografia, bar e cantina.

O edifício central alberga a sala dos professores, salas de aula gerais e específicas, sala de informática, três salas com quadros interativos, auditórios, ginásio, biblioteca, serviços sociais, gabinete de psicologia, secretaria, reprografia, papelaria, bar, cantina, balneários e casa de banho. Todos os espaços existentes encontram-se em boa qualidade, no entanto, existem salas de aula que não se adequam ao número de alunos que as utilizam, dificultando a realização de aulas dinâmicas em termos de movimentação espacial. A minha PES realizada no 2.º e 3.º ciclo decorreu em duas salas em particular: a sala número 33 e a número 34.

<sup>24</sup> Figura obtida no site: <http://www.aeabadebacal.pt/> a 23 de março de 2016.

<sup>25</sup> Cfr. Figura 3.



**Figura 3:** Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança<sup>26</sup>

A sala de Música n.º 33<sup>27</sup> é uma sala bastante arejada e grande, possui uma secretária com cadeira para o professor, bastantes cadeiras e mesas para os alunos, dois quadros brancos, um quadro pautado e um quadro liso normal, possui um retroprojektor e uma aparelhagem, tem também uma sala de arrumação para os instrumentos musicais, tais como: *xilofones*, *metalofones*, *cavaquinhos*, *pandeiretas*, *clavas*, *tamborins*, *triângulos*, *flautas de bisel*, entre outros. Os instrumentos musicais não se encontram nas melhores condições, contudo, são fundamentais para facilitar não só o contacto físico com os mesmos, mas também, para proporcionar aos alunos diversas experiências de aprendizagem.



**Figura 4:** Sala de Música (n.º 33) da Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança<sup>28</sup>

<sup>26</sup> Figura obtida no site: <http://www.aeabadebacal.pt/> a 23 de março de 2016.

<sup>27</sup> Cfr. Figura 4.

<sup>28</sup> Fotografia tirada com máquina fotográfica própria no dia 5 de dezembro 2012.

À semelhança da anterior, a sala n.º 34<sup>29</sup> contém uma secretária para o professor, várias mesas e cadeiras para os alunos, quadro branco, computador, aparelhagem e projetor. Devido ao seu tamanho reduzido impossibilita a realização de atividades com maior dinâmica a nível corporal.



**Figura 5:** Sala de Música (n.º 34) da Escola EB 2,3 Augusto Moreno de Bragança<sup>30</sup>

A população discente do agrupamento é proveniente de duas freguesias urbanas - Sé e Santa Maria, e de várias freguesias rurais que se podem distanciar entre 40 a 45 quilómetros da cidade de Bragança. Existe também uma grande percentagem de alunos cuja língua materna não é o Português, pois provêm de outros países.

Quanto aos apoios sociais, são muitos os alunos que beneficiam dos mesmos, o que subentende que a região em que o agrupamento está situado é uma região com carências económicas<sup>31</sup>.

<sup>29</sup> Cfr. Figura 5.

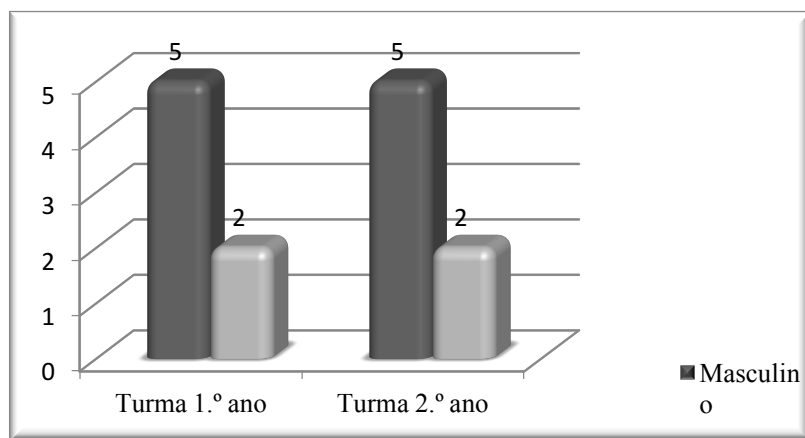
<sup>30</sup> Fotografia retirada de: Gomes, C. (2014) *Relatório de Estágio Apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para a obtenção do Grau de Mestre em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico*. Bragança.

<sup>31</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi o Projeto Educativo do Agrupamento da Escola E.B. 2/3 Augusto Moreno de 2007/2010.

## 1.5. CARACTERIZAÇÃO DA(S) TURMA(S)

### 1.5.1. Turma do 1.º Ciclo do Ensino Básico

A turma com que trabalhei no estágio do 1.º Ciclo era composta por duas turmas em simultâneo, uma de 1.º ano e outra de 3.º ano. A turma do 1.º ano era composta por 5 alunos do sexo masculino e 2 alunos do sexo feminino. Todos com 6 anos de idade. A turma do 3.º ano era composta por 5 alunos do sexo masculino e 2 do sexo feminino<sup>32</sup>. A faixa etária variava entre os 8 e os 9 anos de idade.



**Figura 6:** Distribuição por género dos alunos das turmas do 1.º e 3.º ano

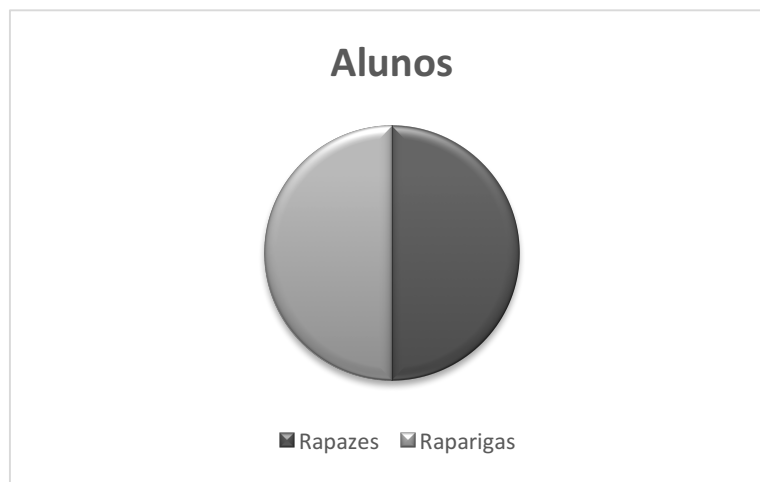
Como turma, funcionavam muito bem, apesar da diferença de idades. Contudo, era preciso tê-los sempre ocupados, pois era uma turma com muita vivacidade e não podia haver tempos mortos. Revelavam facilidades musicais a nível de canto e de coordenação motora quando executavam ritmos em instrumentos de percussão de altura indefinida. É de salientar que nesta turma de dois anos escolares, existia um aluno assinalado com *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), que apresentava um défice de atenção. Quanto ao nível de literacia dos encarregados de educação destas turmas variava desde o 9.º ano até à licenciatura.

Os alunos do agrupamento são provenientes de três freguesias urbanas (Sé, Santa Maria e Samil) e de várias freguesias rurais que se podem distanciar até quarenta e cinco quilómetros da cidade de Bragança. Quanto aos apoios sociais, são muitos os alunos que beneficiam dos mesmos.

<sup>32</sup> Cfr. Figura 6.

### 1.5.2. Turma do 2.º Ciclo do Ensino Básico

A turma do 5.º ano é composta por 20 alunos, 50% rapazes, 50% raparigas<sup>33</sup>, com idades compreendidas entre os 9 e 11 anos. É de referir que dois destes alunos são repetentes neste mesmo ano e uma das alunas da turma frequentou Ensino Doméstico no 1.º ciclo, requerendo maior atenção por parte do conselho de turma para a sua inserção na turma, bem como em todo o ambiente escolar.



**Figura 7:** Distribuição por género dos alunos da turma do 5.º ano

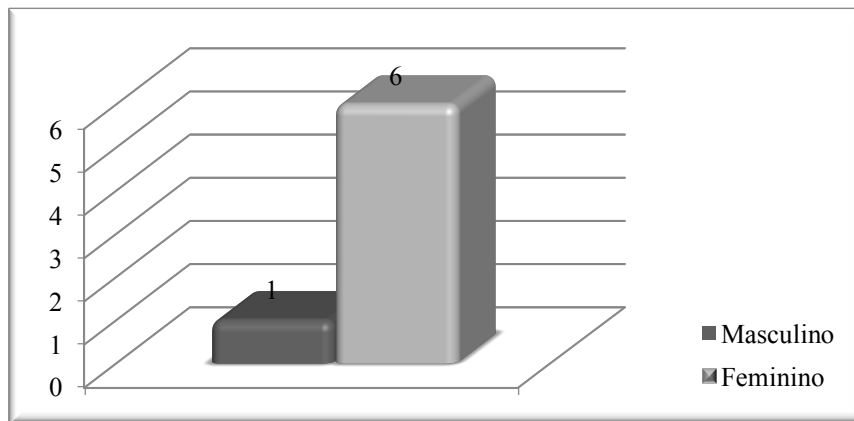
Na presente turma, nenhum dos alunos apresentava NEE, no entanto, a falta de concentração, falta de interesse, as dificuldades de aprendizagem, a falta de assiduidade, e problemas familiares não deixa de ser uma constante que se revelou durante o decorrer das aulas e para o qual fui logo advertida no início do meu estágio.

Todos os alunos da turma são provenientes das várias localidades do concelho de Bragança, que segundo o *Projeto Curricular da Turma* “pode criar algumas dificuldades na inserção dos alunos na escola”. Os seus tempos livres são ocupados a ver televisão, praticar desporto e estar no computador. Quanto ao nível de literacia dos Encarregados de Educação, é um pouco variado, apesar de alguns dos pais terem mestrado, a maior parte dos encarregados de educação só tem o 4.º ano de escolaridade.

<sup>33</sup> Cfr. Figura 7.

### 1.5.3. Turma do 3.º Ciclo do Ensino Básico

A turma do 8.º ano é composta por um total 16 alunos, divididos pelas disciplinas de Tecnologias de Informação e Comunicação (9 alunos) Educação Musical (7 alunos). As idades dos alunos variam entre os 12 e os 14 anos, havendo apenas um rapaz<sup>34</sup>.



**Figura 8:** Distribuição por género dos alunos da turma do 8.º ano

Todos eles vivem em Bragança, facilitando-lhe desse modo a deslocação para a escola. Os seus tempos livres são ocupados a ver televisão, estar no computador e praticar desporto. O nível de literacia dos Encarregados de Educação não é muito elevado, sendo o máximo grau académico apresentado por alguns o 12.º Ano.

Um dos sete alunos que frequentava Educação Musical estava sinalizada com NEE permanente, ao abrigo do decreto de lei 3/2008 de 7 de janeiro, pois apresentava limitações de ordem cognitiva, motora e a nível de linguagem.

Logo de início advertiram-me que se tratava de uma turma com mau comportamento, sem hábitos de trabalho e que não participava em atividades escolares porque não gostavam e tinham vergonha de se expor. Contudo, ao longo deste estágio constatei que apesar das várias dificuldades que apresentavam na leitura rítmica e melódica, ao nível motor e de sincronização, isso não foi suficiente para se desmotivarem na aprendizagem e cumprirem todos os desafios propostos<sup>35</sup>.

<sup>34</sup> Cfr. Figura 8.

<sup>35</sup> O principal documento utilizado para realizar e fundamentar este tópico foi a Caracterização da Turma do 8.º ano do ano letivo 2012/2013 cedido no 15/11/2012.



## **CAPÍTULO II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

---



## 2.1.O ENSINO E A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA

### 2.1.1. O(s) método(s)

Todos nós, enquanto docentes, não só ouvimos falar de vários métodos pedagógicos como também temos o dever de os conhecer, compreender e conjugar, permitindo que estes se completem uns aos outros de modo a fortalecer o processo de ensino e aprendizagem. Aproveitando da melhor maneira, as várias formas de abordagem que o contexto pedagógico permite (Zaragoza, 2009).

O método pedagógico pode definir-se como uma forma de organização específica de conhecimentos, tendo em conta os objetivos do programa, as características dos alunos e também os recursos disponíveis<sup>36</sup>. A aplicação ou o conhecimento de um método, não significa necessariamente que este vá ter êxito, visto que está dependente das muitas variáveis que compõem o contexto didático<sup>37</sup>. Neste processo, tudo aquilo que se relacione diretamente com o ato de ensinar, encaminhar-nos-á para a prática didática, onde o recorrer de técnicas, procedimentos, habilidades e estratégias de ensino servem para melhorar a aprendizagem do aluno. Assim, podemos entender que a metodologia didática é um grupo de dispositivos pedagógicos, quer a nível técnico como heurístico (saber fazer/produzir) que ao combiná-los, representam uma forma de ensinar (Zaragoza, 2009). Assim, Not (1991) dá o significado ao ato de ensinar como o dever de indicar e mostrar.

De acordo com o público-alvo, o professor deve traçar o seu plano de ação, de modo a que os alunos compreendam os conteúdos sequenciados e delineados. Optando por interiorizar um estilo didático reflexivo, a fim de ter consciência se os seus métodos, tanto no início como no fim da prática, foram os mais adequados para iniciar a atividade de lecionar e, se de uma forma ou de outra, facilitaram ou melhoraram a sua aprendizagem. Zaragoza (2009) diz que a falta de uma argumentação reflexiva sobre a forma que ensinamos “leva a um défice pedagógico significativo, porque de todas as variantes envolvidas no processo, é a que dá ao docente uma margem de decisão e de controlo que depende necessariamente dele” (Zaragoza, 2009, p. 215)<sup>38</sup>.

<sup>36</sup> Baseado em <http://educar.no.sapo.pt/metodo1.htm> acedido a 12.05.2016.

<sup>37</sup> Tudo que influencia a transmissão dos *saberes* aos alunos. Seja na vertente espacial, temporal, recursos pedagógicos e humanos.

<sup>38</sup> Tradução livre do autor: “(...) conlleva un déficit pedagógico significativo, porque, de todas las variables que intervienen en el proceso, es la que otorga al docente un margen de decisión y control que dependen exclusivamente de él” (Zaragoza, 2009, p. 215).

Ensinar não depende só da vocação ou intuição. Para isso, é necessário que haja uma conjugação de conhecimentos e de algumas competências, quer a nível epistemológico (saber *como* e *o que* ensinar) e psicopedagógico (saber *como* criar condições necessárias para), para criar condições necessárias que permitam ensinar. Assim, segundo Zaragoza (2009) “o método didático começa a formar-se quando o professor se questiona do que faz, ensinar, e aquilo que pode fazer os seus alunos, aprender” (idem, p.215)<sup>39</sup>.

Partindo de uma reflexão de causas, argumentos e alternativas durante o período escolar, o professor sabe que deve ser eclético e combinar, da melhor forma possível, os métodos que lhe pareçam mais adequados e dirigidos à diversidade de alunos com que se depara para, deste modo, facilitar o processo de aprendizagem. Zaragoza (2009), acredita que as duas variáveis mais importantes para definir um método de ensino são: *a qualidade de aprendizagem*, obedecendo a uma sequência lógica da matéria (início, meio e fim), e a *área de conhecimentos dos conteúdos musicais*, para uma aprendizagem perceptiva, expressiva/interpretativa, criativa e musicológica. Aqui, o método perceptivo (compreensão do discurso musical) é fundamental para o desenvolver de competências que fundamentem a aprendizagem significativa (interação entre conhecimentos prévios e novos conhecimentos), para alcançar um ensino de qualidade. Pretendendo deste modo, que os discentes, através de uma boa estruturação dos conteúdos, manifestem vontade em aprender. É verdade que há vários fatores que podem interferir nas metas para uma aprendizagem de qualidade e, para isso, devemos estar preparados com todo o «equipamento» (físico/material) que possam levar o professor a optar por um método mais dirigido ou aberto. O método deve conter eixos organizadores que sequenciem, unidades, projetos didáticos, entre outros elementos, condicionados pelas competências didáticas que o professor deve pôr em ação para dinamizar com eficácia o seu *saber fazer* (Zaragoza, 2009).

Com o intuito de desenvolver métodos de ensino eficazes, alguns pedagogos preocuparam-se em estudar e compreender a aprendizagem escolar. Seguindo a linha exposta por Zaragoza no seu livro de didática, seria impossível não mencionar nomes

---

<sup>39</sup> Tradução livre do autor: “El método didáctico comienza a formarse desde el momento en que el docente se pregunta por aquello que hace, enseñar, y aquello que pide hacer a su alumando, aprender” (Zaragoza, 2009, p. 215).

como de Ausebel<sup>40</sup> ou Bruner<sup>41</sup> no que concerne ao ensino por *recepção* ou *descoberta* expostos por Zaragozà (2009). Desta forma, podemos dizer que ao efetuarmos uma aprendizagem, quer por *recepção* ou por *descoberta*, não garante o sucesso de uma aprendizagem *significativa*. Para tal, é necessário que ambas se conciliem, originado um eixo contínuo entre o ensino e a aprendizagem. Assim, pretende-se que para uma aprendizagem por *recepção* sejam tidos em conta os processos internos que os alunos fazem para construir o seu próprio conhecimento, mas, também, que o professor tenha a capacidade de interagir com os conhecimentos prévios dos alunos, organizando-os e intervindo sobre eles de forma *ativa*. Desta forma, o aluno aprende significativamente podendo “(...) realizar um ato de descobrimento ao conectar o que já sabia com o novo material que se lhe oferece” (idem, p. 219)<sup>42</sup>. Para uma aprendizagem por *descoberta*, o professor tem o papel de mediador, onde guia o aluno para que este chegue às aprendizagens pretendidas por dedução. Esta descoberta *guiada*, permite ao aluno “(...) um descobrimento de maior envergadura (...) graças à conexão com aprendizagens anteriores” (Zaragozà, 2009, pp. 219-220).<sup>43</sup>

Em suma, podemos dizer que ensinar, não necessita da manipulação da mente da criança, mas sim, na necessidade de lhe criar o ambiente necessário onde ela possa experimentar, manipular, assimilar informação, agir e trabalhar as informações produzidas (Marques, 1999). Apesar das muitas variáveis que formam o contexto didático e da sua interação ser condutora para uma boa aprendizagem, não significa que todo o grupo de alunos com que nos deparamos atinja da mesma forma os objetivos esperados, já que diferentes alunos têm graus de aprendizagem diferenciados.

Como forma de complementar os métodos didáticos quer por *recepção* ou *descoberta* na sala de aula, existem muitos outros modos que os ajudam a completar-se, facilitando a aprendizagem dos alunos. Deste modo, recorrendo uma vez mais a Zaragozà abordamos os cinco métodos de ensino didáticos a que faz referência:

- a. **Ensino transmissivo** – não é tido em conta o nível de conhecimentos prévios dos alunos assim como as suas motivações ou expectativas nas

---

<sup>40</sup> David Paul Ausubel, nasceu em 1918 e faleceu no ano de 2008.

<sup>41</sup> Jerome Seymour Bruner, nasceu em 1915. Foi professor e psicólogo.

<sup>42</sup> Tradução livre do autor. “(...) realiza un acto de descubrimiento al conectar lo que ya sabía con el nuevo material que ahora se le ofrece” (Zaragozà, 2009, p. 219).

<sup>43</sup> Tradução livre do autor. “(...) un descubrimiento de mayor envergadura (...) gracias a la conexión con los aprendizajes previos” (Zaragozà, 2009, pp. 219-220).

aprendizagens; a atenção é centrada totalmente e apenas no professor como fonte única de transmissão dos saberes; a informação da matéria circula apenas num sentido e a aprendizagem realiza-se com a repetição mecanizada.

- b. **Ensino expositivo ativo** – os conhecimentos prévios dos alunos são tidos em conta, movimentando recursos cognitivos tanto dos alunos como dos professores para que os conteúdos da aprendizagem ganhem significado; é uma via para uma aprendizagem reflexiva e estratégica.
- c. **Ensino para a descoberta guiada** – caracteriza-se pela sua flexibilidade, que permite ao aluno equilibrar, relacionar e conectar os conhecimentos que o professor vai aplicando de forma estratégica; possibilita, ainda, que tanto professores como alunos usufruam da sua criatividade para tornar o processo de aprendizagem atrativo.
- d. **Ensino para a prática autotélica** – denominado pelo autor como um método específico para o ensino da música, deve ser entendido como “(...) uma maneira de fazer e sentir (...) para promover experiências plenas e gratificantes, com e para a música” (Zaragoza, 2009, p. 255)<sup>44</sup>; como o seu objetivo está direcionado para a prática instrumental, a sua finalidade centra-se só e apenas na satisfação provocada pela própria execução.
- e. **Ensino por descobrimento autónomo** – através da interação ensinar/aprender, leva a que o aluno tenha iniciativa de aprender por si próprio, combinando as habilidades do saber fazer/produzir para chegar ao descobrimento por construção progressiva partindo dos seus conhecimentos antecedentes.

---

<sup>44</sup> Tradução livre do autor. “(...) una manera hacer y sentir (...) para promover experiencias plenas y gratificantes, con y desde la música” (Zaragoza, 2009, p. 255).

### 2.1.2. A(s) estratégia(s) de ensino

Apelando uma vez mais a Zagaroza (2009) podemos dizer que existem dois tipos de estratégias – as de *ensino* e as de *aprendizagem*. Estas completam-se indissociavelmente. Uma estratégia de ensino, refere-se às ações diretas aplicadas pelo docente, de forma a facilitar o procedimento do conhecimento, estimulando interesse e a atenção para os conteúdos através de atividades. A estratégia de aprendizagem é um conjunto de procedimentos e habilidades sequenciados de forma intencional para que de forma consciente o aluno aprenda da melhor forma possível (Zaragoza, 2009).

Debruçando-nos apenas nas estratégias de ensino, Zaragoza (2009) divide-as em dois grupos diferenciados: o grupo das *estratégias didáticas* (ver tabela n.º 9) e o grupo das *estratégias psicopedagógicas* (ver tabela n.º 10). Em relação às estratégias didáticas estas fazem referência a estratégias relacionadas com os conteúdos e o currículo, enquanto o segundo grupo, apela à criação de dinâmicas de aula que possibilitem o aumento de motivação, melhorando comportamentos que levem a quem está a ser ensinado a ter maior possibilidade de progredir.

Em jeito final, podemos concluir que a estratégia, sendo ela de ensino ou aprendizagem, “significa uma conceção global, intencional e organizada de uma ação ou conjunto de ações tendo em vista a consecução das aprendizagens visadas” (Roldão, 2009, p. 68). Eliminamos assim a sinonímia de tarefa ou atividade à estratégia. Já que esta se define por “toda ação desenvolvida pelo professor, desde a conceção e planificação, ao desenvolvimento didático e à regulação e avaliação do aprendido” (Roldão, 2009, p. 56).

**Tabela 9**  
Estratégias de Ensino Didáticas.

<b>Estratégias de Ensino Didáticas</b>	
<b>Modelagem metacognitiva</b>	consiste em ensinar o aluno a refletir nas suas capacidades, a ter consciência reflexiva sobre o que este é capaz ou não de fazer e ainda saber as repercussões que certas escolhas vão ter nas suas decisões.
<b>Explicação dos objetivos, conteúdos, atividades e critérios de avaliação</b>	visa criar expectativas de aprendizagem que levem ao aumento da motivação, da predisposição, e participação ativa do aluno.
<b>A organização dos conteúdos e das atividades</b>	tem em conta os conhecimentos prévios dos alunos de forma a que este encontre fundamento entre o que se apresenta e com o que sabe.
<b>Organizadores prévios perante novos conteúdos</b>	criam ligações significativas entre as aprendizagens e os conhecimentos prévios dos alunos que permitem introduzir novos conteúdos com maior sucesso.
<b>Espiral</b>	em correlação com os últimos dois pontos abordados, consiste na completa revisão periódica de todas as aprendizagens realizadas, de modo a recuperar aprendizagens anteriores.
<b>Analogia e contrastes musical</b>	é uma das estratégias mais frequentes da sala de aula porque facilita aos alunos a conceptualização dos processos da aprendizagem. Ao serem trabalhos ao mesmo tempo, a analogia e o contraste musical, são mais evidenciadas as particularidades do trecho musical.
<b>Comparação de versões</b>	visa não o elemento isolado da música, mas a sua totalidade. Pode ser encarada de duas formas: a comparação de uma obra interpretada por diferentes intérpretes; a segunda, na audição de várias versões diferentes da versão original.
<b>A conexão musical</b>	cria uma ligação entre diferentes estilos musicais, sem dar mais privilégio a um que a outro, de forma a promover respeito nos alunos pelos vários estilos musicais existentes.
<b>Moldagem</b>	esta estratégia por moldagem está diretamente relacionada com as competências vicárias (saber ensinar, a aprender e a transmitir musicalidade) do professor, para que possa ensinar ao aluno determinados conteúdos, apenas observando como se realiza a ação.
<b>Princípios musicais</b>	relaciona-se com um conjunto de axiomas, verdades tidas como absolutas, sobre a música, para um ensino reflexivo e estratégico, direcionado para a qualidade das aprendizagens.

Na tabela seguinte podem ser observadas as *estratégias de ensino psicopedagógicas*.

**Tabela 10**  
Estratégias de Ensino Psicopedagógicas.

<b>Estratégias de Ensino Psicopedagógicas</b>	
<b>Moldagem</b>	permite moldar condutas e atitudes menos próprias dos alunos com reforços positivos
<b>Equidade de tratamento</b>	prime por uma relação de equilíbrio entre professor e aluno, conjugando o rigor e a disciplina para estabelecer uma dinâmica de aula favorável. O aluno deve sentir um tratamento justo e exigente, mas também deve perceber quanto o professor é afetuoso e compreensivo, de forma a que ninguém se sinta injustamente tratado.
<b>Empatia assertiva</b>	caso se depare com diferentes atos comportamentais por parte dos alunos, o professor deve atuar com empatia, para compreender as causas de determinados comportamentos, fazendo com que o aluno sinta aos poucos alguma afinidade caminhando até chegar há integração.
<b>Expetativa de autoeficácia</b>	através da exigência numa determinada atividade ou tarefa delineada pelo professor, procura-se que a sua perceção, por partes dos alunos, se torne em algo motivador.
<b>Impacto de comunicação</b>	através de estímulos, com uma carga emocional significativa dos conteúdos a lecionar, pretende-se captar a atenção do aluno, potencializando assim o processo de aprendizagem.
<b>Inoculação</b>	consiste na capacidade que o professor tem, através de questões, fazer o aluno se auto questionar em relação às suas atitudes, reações e até dos seus conhecimentos.
<b>Perceção de autonomia e capacidade de decidir</b>	quando o professor menciona a realização de uma determinada atividade e deixa que o aluno intervenha e participe ativamente, com sugestões coerentes, formas de pensar e até na própria organização da atividade. Faz que o aluno perceba que é capaz de ser autónomo e que as opiniões são escutadas e valorizadas.
<b>Paradoxo e sentido crítico</b>	o professor deve fazer compreender aos alunos de que ele também se pode enganar, mas, com isto, pede aos alunos que redobrem a sua atenção, para conseguirem identificar os erros.
<b>Atividades transversais</b>	proporciona quebrar com a monotonia das aulas padrão. Utilizando diversas atividades alternativas que possibilitem, do mesmo modo, chegar aos objetivos pretendidos de forma motivadora.
<b>Atividade(s) fora da(s) aula(s)</b>	desafiam o aluno a auto motivar-se, esforçar-se e dar o seu máximo, quando presentes a algum desafio proposto pelo professor. Como por exemplo, a preparação de uma peça instrumental para apresentação pública no final do ano letivo.

### 2.1.3. A didática

Depois de uma abordagem e compreensão de alguns pontos-chave, tais como a organização dos conteúdos curriculares, as competências do docente, as bases fundamentais para uma aprendizagem significativa, o método didático, as estratégias didáticas e psicopedagógicas, chegamos à *didática específica*. Mas, antes de abordar a didática específica, é necessário clarificar o objetivo da didática de cada uma das disciplinas existentes. Esta, tem como orientação “(...) o estudo dos problemas do ensino e aprendizagem dessa mesma disciplina e as respetivas implicações na formação de professores” (Ponte, 2003, p. 4). Na área musical, para desenvolver as faculdades desta arte, é necessária uma *didática específica*, tanto para ensinar a *ouvir*, como a *interpretar* ou a *criar*. Estas didáticas estão intrinsecamente ligadas à conceção de um ensino estratégico e significativo do saber ensinar e aprender música.

Estar musicalmente ativo significa uma responsabilidade de perceção, conhecimento e interesse do ouvinte perante a música. Neste caso, segundo Graça Palheiros (1995), o interesse das crianças pela audição musical pode variar em função da sensibilidade característica de cada idade e pela aceitação do que lhes é familiar ou não:

(...) os alunos parecem, frequentemente, pouco interessados. É um fenómeno geral, o facto de os jovens não reconhecerem com valor o que lhes parece estranho. Aceitam muito melhor a música que compreendem e rejeitam a que não lhes é familiar (Wuytack & Palheiros, 1995, p. 13).

A audição musical não substitui a prática musical, até porque há crianças que preferem cantar, tocar um instrumento, dançar, do que estar apenas a escutar música. Mas não nos podemos esquecer que é necessário ensiná-las a ouvir música, pois a audição é a própria razão da sua existência e ocupa um lugar importante no campo da experiência musical. Por outro lado, também contribuiu decisivamente para o desenvolvimento musical do indivíduo, onde podemos destacar algumas finalidades da audição musical, tais como:

- a. desenvolver a sensibilidade auditiva e a capacidade de ouvir música;
- b. desenvolver um pensamento musical necessário à compreensão e à apreciação da música;

- c. apoiar o desenvolvimento de competências específicas inerentes à prática musical, como a execução/interpretação e a criação/composição;
- d. promover a aquisição de conceitos relativos a elementos da música;
- e. desenvolver a audição interior e a memória musical;
- f. desenvolver as emoções e o sentido estético, levando à descoberta do “belo”, através de comentários sobre o carácter das músicas e as emoções que elas podem suscitar;
- g. estimular a capacidade crítica, através da audição de músicas de vários estilos e épocas;
- h. promover a aquisição de uma cultura musical numa perspetiva multicultural, dando também uma atenção particular ao conhecimento do património musical português;
- i. estimular o conhecimento das fontes de produção musical, nomeadamente os timbres de instrumentos da orquestra;
- j. proporcionar a audição de música ao vivo (concertos por orquestras, bandas, grupos de música popular), levando a um conhecimento do meio envolvente (Wuytack & Palheiros, 1995, p. 11).

Para Graça Palheiros, a audição musical é um processo que implica o envolvimento ativo do ouvinte e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem, e cabe a nós, professores, despertar as aptidões dos alunos para que a música, corroborando a autora, possa, afinal, falar por si própria.

Esta audição musical ativa é fundamental para desenvolver vários aspetos, nomeadamente o desenvolvimento da sensibilidade afetiva auditiva que, segundo Willems<sup>45</sup>, citado por Fonterrada (2008), se manifesta no momento em que deixamos de ouvir e passamos para o ato de escutar. Quando ouvimos uma música motivados por algum desejo, uma emoção ou algum interesse em específico, estamos a ser conduzidos à eclosão necessária da consciência sonora. Podendo, assim, dizer-se que houve uma intenção específica de escutar.

---

<sup>45</sup> Edgar Willems (1890-1978), desenvolveu uma abordagem musical centrada em três elementos base da música: (1) ritmo; (2) melodia; (3) harmonia. Quanto ao campo auditivo, estudou a audição em três aspetos: (1) Sensorial Auditivo; (2) Sensibilidade Afetiva; (3) Inteligência Auditiva.

A escuta sensível é acompanhada de efeitos autónomos, interligados e consecutivos, de ordem física e mental. Não se verifica com sons isolados. Pressupõe a organização desses sons em forma de música, de melodia. É graças à melodia que o homem canta as suas alegrias, as suas tristezas ou ainda o seu deslumbramento pela beleza sonora (Fonterrada, 2008). Entretanto, com intenção de coadjuvar o empenho na aprendizagem e no prazer musical, Zaragozà (2009), dá-nos um quadro de algumas estratégias específicas para ensinar a *escutar* no contexto da sala de aula, para que o professor promova experiências perceptivas e, através delas, o aluno consiga ser autónomo e decida a forma como quer, ou não, abordar a escuta musical. De forma concisa, as variáveis da escuta e as suas estratégias são as seguintes:

- a. **Ensinar a aprender a escutar** – Dar ou oferecer um motivo ao aluno para que ele queira escutar e aprender a fazê-lo; ensinar-lhes as vantagens de quando se sabe escutar música, para a compreender melhor e poder disfrutar da mesma; ajudar o aluno a criar um gosto musical com critério, evitando a rejeição pelas músicas que não lhe são conhecidas, e alargar as habilidades da escuta para outros parâmetros.
- b. **Dinâmicas de grupo que possam limitar a escuta na aula** – quando se opta apenas por uma estratégia, por exemplo, a análise musical.
- c. **Treinar a audição atenta** – para que não haja quebra a nível da atenção do aluno, o professor deve optar por utilizar pequenos fragmentos áudio e suporte audiovisual, como ativador dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, os processos de motivação e atenção vão progredindo até à auto percepção dos alunos como ouvintes competentes.
- d. **Funções e objetivos diversos da escuta** – ouvir música em silêncio para disfrutar da mesma; ouvir música para tocar, cantar, improvisar, dançar, coreografar, desenhar, pensar livremente, memorizar sem precisar de conhecer ou dominar os códigos de linguagem; quando interpretamos algo, seja com voz, corpo ou instrumento, estamos a ter um nível de escuta atenta ao que estamos a criar.
- e. **Consciência e decisão do nível de atenção na música** – a escuta musical implica esforço e conhecimento dos princípios da organização do discurso musical. Devemos ter consciência do nível de escuta que queremos, de modo a

que a qualidade de experiência, quer psicológica ou emocional, leve a conseguir isso.

- f. **Conhecer as chaves do discurso musical** – os alunos capazes de escutar são, por norma, bons decifradores de ritmo, dinâmicas, timbre, identificação de vários estilos musicais e capazes de debater os seus princípios.
- g. **Audições repetidas** – a escuta repetida da mesma peça pode levar à saturação, o que se deve contornar com audições de várias versões da mesma peça, alargando desta forma o seu campo de interpretação.
- h. **Músicas complexas e músicas redundantes** – a repetição exaustiva de audições pode acelerar ou atrasar a saturação pela escuta. No entanto, a complexidade da carga informativa pode levar à saturação devido à quantidade de informação a processar.
- i. **Escutar com ou sem orientação** – no que cabe à análise da escuta, o professor traça um plano dos conhecimentos que pretende induzir e que os alunos identifiquem seguindo determinadas orientações específicas. Mas, à medida que o aluno fica mais consciente das suas competências, sem precisar de uma orientação prévia, desenvolve uma capacidade de escolha seletiva ou global de audições musicais. Com esta capacidade seletiva o aluno facilmente consegue dialogar, debater, questionar e relacionar questões musicais.
- j. **O prazer de escutar ao vivo** – o contacto direto com fontes sonoras, seja em concertos ou o simples contacto com os instrumentos “(...) abre portas e estimula sensibilidades (...)” (Zaragozá, 2009, p. 314)<sup>46</sup>.

Após uma abordagem à audição e reflexão da sua importância no desenvolvimento da escuta, passamos à interpretação. Esta competência permite desfrutar e aprender parâmetros acerca da música. Em questões didáticas, a interpretação proporciona a criatividade de forma a obter resultados mais satisfatórios. A interpretação segundo Zaragozá (2009) divide-se deste modo em 4 dimensões educativas:

---

<sup>46</sup> Tradução livre do autor. “(...) abre puertas y excita sensibilidades (...)” (Zaragozá, 2009, p. 314).

- a. **Interpretar para desfrutar** – a música deve oferecer a todos os alunos uma experiência que incida no gosto musical de forma significativa de modo a alcançarem os objetivos de aprendizagem no âmbito do ensino obrigatório;
- b. **Interpretar para saber** – o ensino da música, seja ele através do canto, dos instrumentos ou do movimento, deve oferecer conhecimentos que permitam aos alunos saber argumentar/ discutir acerca de música;
- c. **Interpretar para saber fazer** – o conhecimento processual deve incentivar a autorregulação do próprio aluno para descobrir as possibilidades de expressão e de enriquecimento pessoal que a prática instrumental oferece tanto dentro como fora do contexto escolar;
- d. **Interpretar para saber ser** – as atividades em grupo são fundamentais para a formação do ser e desenvolvimento interpessoal, através de situações de cooperação entre os colegas com o intuito de cada um dar o melhor de si mesmo.

Segundo o autor, a interpretação pode ter um domínio vocal, instrumental e corporal:

- a. **Instrumental** – a presença de um instrumento marca a diferença entre o falar-se de música ou o fazer-se música, neste sentido, em conformidade com as vivências sensoriais, psicológicas e sociais obtém-se experiência musical;
- b. **Vocal** – os alunos tanto gostam de tocar como de cantar, contudo é essencial um incentivo do professor de forma a potencializar a prática vocal através de estratégias que permitam cantar bem seja em conjunto com os colegas ou individual;
- c. **Corporal** – o ritmo, a dança e o movimento são procedimentos da expressão musical que se devem praticar na aula, apresentando algumas limitações que podem ser minimizados através de recursos didáticos e competências do docente.

A criatividade não foi suficientemente contemplada nos currículos clássicos. Hoje o panorama está um pouco diferente, sobretudo pela introdução das novas

tecnologias. Zaragoza (2009) aponta quatro razões fundamentais para o pouco progresso na implementação da criatividade no processo do ensino-aprendizagem. São estas:

- a. **Formação** – a formação inicial dos professores mais velhos que não contemplava uma formação transversal em que a criatividade é um objetivo;
- b. **Contexto pedagógico** – quando as turmas são extensas e os recursos materiais pobres e os espaços insuficientes, o professorado teme perder o controlo das turmas com práticas que buscam a criatividade;
- c. **Perceção custo/benefício** – os docentes verificam uma falta de rentabilidade do processo de aprendizagem quando confrontados com os resultados finais obtidos, sobretudo na composição. A falta de competências percetivas e interpretativas por parte dos alunos, impede a criatividade.
- d. **Novo conteúdo curricular** – a criação foi introduzida tardiamente nos currículos da Educação Musical durante as várias reformas educativas. Ainda não atingiu o estatuto de prática normal como aconteceu com a audição musical, a interpretação vocal ou instrumental.

Seguindo um dos autores de referência da criatividade, Torrance (Zaragoza, 2009), o pensamento criativo possuiu quatro atributos: a *fluidez* (ter muitas ideias), a *flexibilidade* (pensar diferentes maneiras de abordar as coisas), *originalidade* (pensar coisas únicas), e a *elaboração* (aperfeiçoar os detalhes das ideias). Só com estas ferramentas, os docentes poderão transformar o panorama da implementação da criatividade nas aulas de música. Parafraseando Zaragoza, “só professores criativos podem ensinar os seus alunos a ser criativos” (Zaragoza, 2009, p. 332)<sup>47</sup>. Este autor termina a sua abordagem da criatividade alertando-nos para algumas condicionantes deste processo, mas também para as possibilidades que abrem no mesmo campo. Assim, este, baseando-se na reflexão de Ana Lucia Frega (Diaz e Frega, 1998), enumera-as e apresenta-as como segue:

- a. **Processo-produto da criatividade** – Esta não é apenas espontaneidade e originalidade. Só por si, elas poderão levar à inconstância. É um processo de modificações, comum a todo o ser humano. É uma dimensão de crescimento.

---

<sup>47</sup> Tradução livre do autor. “Solamente el docente de música creativo será capaz de enseñar a ser creativos a sus alumnos y alumnas.” (Zaragoza, 2009, p. 332).

---

Desenvolve-se em etapas identificáveis com o cunho da originalidade. Assim, deverá dar-se maior importância ao processo de aprendizagem criativa em si, mais do que ao próprio produto. Deste modo, não nos parecerá tão desequilibrado o custo/benefício deste processo.

- b. **Criatividade, contexto educativo e método cartesiano** – O contexto educativo em que se desenvolve uma determinada atividade criativa, pode implicar resultados muito diferentes quando esta muda. Assim, devem os docentes ter sempre presente o método cartesiano, que nos aconselha a observar o problema que se nos apresenta, decompô-lo em partes, e começar a abordá-lo por aquela que nos parece mais simples.
- c. **Composição, improvisação e arranjos** – Apesar da existência de exemplos de composição musical cooperativa, sobretudo em projetos de investigação, considera-se a sua implementação envolta em alguma dificuldade no meio escolar. Há, no entanto, literatura disponível com propostas viáveis para o contexto da sala de aula.
- d. **Criatividade rotativa dentro da sala** – A distribuição de forma rotativa das tarefas da composição, dentro da sala de aula, poderá minimizar as condicionantes de espaço e supervisão. Assim, enquanto um grupo de alunos toca, outros realizarão outras atividades criativas tais como a escrita de letras para melodias propostas, desenhar partituras gráficas ou analógicas, etc.
- e. **A criatividade e as TIC** – As novas tecnologias abriram uma imensidão inesgotável de oportunidades à criatividade musical em contexto da sala de aula e fora dela. Agora todos os géneros musicais estão à mão para serem investigados ou trabalhados por alunos e professores. A Internet é já uma ferramenta incontornável.

## **CAPÍTULO III – INTERVENÇÃO EM CONTEXTO**

---



### 3.1. OBJETIVOS GERAIS

O ensino de expressão musical nos primeiros anos de escolaridade proporciona à criança um desenvolvimento pleno através de experiências que contribuem para o progresso das suas capacidades de conhecimento, assim como o seu desenvolvimento afetivo e social.

Tendo como base os conteúdos programáticos<sup>48</sup> relativos ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e um conjunto de reflexões inerentes à minha prática pessoal com cada turma, em que observei as capacidades e as dificuldades das mesmas, levou-me a definir os seguintes objetivos de ensino/aprendizagem:

1. proporcionar oportunidades de desenvolvimento de exercício vocal, já que a voz é uma ferramenta importante que deve ser trabalhada desde cedo;
2. acompanhar as canções com recurso a instrumental de altura indefinida, possibilitando o desenvolvimento da prática instrumental;
3. desenvolver a audição, de modo a aprender a escutar e tomar consciência do mundo sonoro;
4. recorrer ao ato de cantar para facilitar o processo de aprendizagem, ouvir/escutar e desenvolvimento linguístico;
5. abordar conteúdos referentes aos conceitos: «Timbre», «Dinâmica», «Altura», «Ritmo» e «Forma», adequando as diferentes estratégias de ensino/ atividades de aprendizagem ao nível de cada ciclo de ensino;
6. desenvolver a improvisação, dando azo à criança de manifestar a sua criatividade e expressividade de um modo natural.

Para alcançar estes objetivos e colmatar as dificuldades que iam surgindo, recorri à exploração de canções como estratégia para melhorar a prática vocal e instrumental e ainda a expressão dramático-corporal. A canção é uma metodologia didática que proporciona aos alunos oportunidade de desenvolverem as suas capacidades criativas e expressivas, de uma forma adequada a cada ciclo de ensino.

---

<sup>48</sup> Cfr com Capítulo 1 – “Organização Curricular e programas”.

Contudo, o meu trabalho com estas turmas não passou só por cativar os alunos para a música, mas também na sua envolvimento e participação em eventos escolares. Pretendi ainda incentivar o trabalho em grupo, dando oportunidade aos alunos de desenvolver projetos em conjunto, fomentando assim as suas relações interpessoais e interculturais. No decorrer das aulas, fez-se sempre uma abordagem teórica relativa aos conteúdos programáticos previstos para cada ciclo de ensino.

### 3.2. PLANO DE AÇÃO

Planificar é um modo de organização utilizado pelo docente de forma a clarificar e estruturar todo o plano interventivo. Em cada planificação é definido o seu conteúdo, isto é, o tema a abordar, as metas de ensino e aprendizagem que se traduzem nos respetivos objetivos, os procedimentos metodológicos para alcançar os mesmos, assim como os recursos e métodos de avaliação a serem aplicados.

O planeamento das aulas de responsabilização para o 1.º ciclo do Ensino Básico, elaborado em par pedagógico, baseou-se na planificação anual de Expressão/Educação Musical, da autoria do professor cooperante dessa mesma disciplina. Como a minha prática de responsabilização neste ciclo decorreu no final do ano letivo 2011/2012, a planificação<sup>49</sup> foi elaborada com base nos conteúdos programáticos previstos para o 3.º período. Os temas desenvolvidos nesta foram:

1. Corpo;
2. Voz;
3. Prática instrumental;
4. Desenvolvimento auditivo;
5. Expressão/criação musical;
6. Fontes sonoras

Com o intuito de adquirir os conteúdos de aprendizagem definidos para esse mesmo ciclo, recorreu-se à utilização de estratégias psicopedagógicas<sup>50</sup>, em que os jogos de exploração deram uma alternativa prática e motivadora para alcançar os objetivos.

<sup>49</sup> Cfr. Apêndice 4. Planificação do 1.º ciclo do Ensino Básico.

<sup>50</sup> Cfr. Tabela 13 do Capítulo II.

Em relação ao método avaliativo aplicado na sala de aula, este, teve como base o *saber fazer/ser* na observação direta da compreensão dos conteúdos e do grau de consecução dos objetivos por parte dos alunos.

Para o 2.º Ciclo de Ensino Básico também me foi entregue a planificação anual da disciplina de Educação Musical relativa ao 5.º Ano. Neste ciclo as aulas de responsabilização decorreram no 3.º período do ano letivo 2011/2012. A planificação<sup>51</sup> da minha responsabilização teve como base os conceitos de *Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo e Forma*, para os quais estipulei diferentes estratégias *didáticas e psicopedagógicas*, a fim de melhorar as aprendizagens a desenvolver. Algumas das estratégias utilizadas foram: «perceção de autonomia», para a elaboração de coreografias e padrões rítmicos; «moldagem metacognitiva», para a reflexão dos alunos quantos às suas capacidades e atitudes na sala de aula; «organizadores prévios perante novos conteúdos», criar ligações significativas entre as aprendizagens para garantir maior sucesso nos novos conteúdos a abordar; «moldagem», com a observação direta de uma ação realizada pelo professor o aluno conseguir absorver determinadas competências, como também, através de reforços positivos, melhorar o comportamento dos alunos; «expectativa de autoeficácia» com o aumento de dificuldade em determinada tarefa, conseguir elevar a autoestima e a motivação dos alunos. A avaliação foi feita através de duas fichas avaliativas escritas e de um teste prático, estando sempre presente a observação direta na sala de aula.

Para o 3.º Ciclo de Ensino, antes de iniciar a intervenção pedagógica realizou-se uma reunião com o professor cooperante, na qual se decidiu continuar a abordar na disciplina de Educação Musical o tema *As Tradições Festivas*, inserido no módulo *Memórias e Tradições*. Esse tema serviu de base para a criação de um projeto com a turma do 8.º ano assente nas festividades escolares. Assim, os alunos teriam de trabalhar e posteriormente apresentar músicas tradicionais das épocas em questão.

O plano de Atividade da disciplina de Educação Musical é organizado por todos os professores de Educação Musical e tem o intuito de desenvolver capacidades sócio afetivas dos alunos, reafirmar a amizade, a compreensão e a necessidade da escola no intercâmbio dos saberes. As atividades principais deste plano são: *O Magusto*, que é realizado em novembro, a *Festa de Natal*, que marca o fim do 1.º período, a *Comunhão*

---

<sup>51</sup> Cfr. Apêndice 5. Planificação do 2.º ciclo.

*Pascal*, que assinala o fim do 2.º período e, por fim, a *Festa de Convívio de Fim de Ano*, que termina com o final do 3.º período.

Neste plano de atividades, como professora estagiária, só participei na organização da *Festa de Natal* e na *Festa de Carnaval*, ensaiando várias músicas em que foi necessário fazer os arranjos<sup>52</sup> das mesmas. Cada uma destas atividades culminava com uma apresentação pública para todos os alunos da escola. A planificação<sup>53</sup> para este ciclo foi elaborada em par pedagógico, tendo sido divididas as atividades em duas partes: parte da canção (lecionada por mim) e parte instrumental (lecionada pela colega de estágio). Em cada arranjo das músicas estiveram sempre patentes a aprendizagem de conceitos como: *Timbre, Dinâmica, Altura, Ritmo e Forma*. Esta planificação também esteve de acordo com as adaptações curriculares do aluno com NEE. A avaliação foi realizada através da observação direta, que teve como base o *saber fazer/ser e estar* ao longo de todo o decorrer das atividades propostas aos alunos.

### **3.3. EXPERIÊNCIAS DE ENSINO – APRENDIZAGEM**

Todas as atividades desenvolvidas ao longo da minha intervenção pedagógica, nos três níveis do Ensino Básico, foram pensadas de forma a enriquecer as experiências e vivências dos alunos. Elemento fundamental para o desenvolvimento da sua literacia musical e da sua identidade pessoal e social.

Antes de iniciar qualquer tipo de atividade de ensino, foi dada uma explicação prévia de todos os conteúdos a abordar. Assim, neste ponto vão ser descritas as atividades desenvolvidas com os alunos durante a intervenção pedagógica.

Os arranjos das peças instrumentais utilizados nas atividades do 3.º Ciclo do Ensino Básico, foram elaborados por mim e pela minha colega de estágio. Os arranjos musicais foram adaptados das peças originais, adequando-os à estrutura física da turma, assim como ao nível de dificuldade que esta conseguia ou não executar.

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o primeiro contacto com os alunos não foi tão fácil como esperava, devido à minha pouca experiência profissional, pois era a primeira vez que vestia a pele de professor e nunca antes tinha trabalhado com crianças. Apesar

---

<sup>52</sup> Os arranjos foram feitos pelo par pedagógico (adaptados de partituras originais) para instrumental *Orff* (2 flautas, 1 jogo de sinos, 1 xilofone, 1 guizeira, 1 bombo e 1 triângulo) e voz.

<sup>53</sup> Cfr. Apêndice 6. Planificação do 3.º ciclo.

do sentimento de insegurança, considero que a componente teórica de algumas cadeiras que tive no Mestrado em Ensino de Educação Musical, me forneceram bases suficientes para enfrentar o desafio de trabalhar diretamente com crianças. Durante a PES observei e aprendi que é preciso estar sempre a cativá-las, não dando oportunidade a momentos de quebra de ritmo da aula que proporcionem a desatenção, criando um clima de instabilidade. Aprendi isso com o meu cooperante, a quem agradeço por se mostrar sempre disponível para me ajudar em qualquer situação.

As primeiras aulas foram as mais complicadas. Ao tratar-se de uma turma com dois anos diferentes, tinha de ser muito cautelosa com o tipo de narrativa utilizada no decorrer da aula, de modo a que todos os alunos se identificassem e aderissem com maior facilidade. A prática facilitou esse objetivo.

Neste ciclo de ensino, procurei desenvolver com os alunos vários conteúdos programáticos que constavam na planificação anual do professor de Música, tais como:

- *Ritmo*: sentiam a pulsação, identificam e executavam sons curtos e sons longos. Os padrões rítmicos eram trabalhos no compasso 2/4<sup>54</sup> atribuindo às figuras musicais as seguintes designações: mínima – «Pée»; semínima - «Pé»; duas colcheias – «Chi Co».
- *Altura*: distinguiam o som grave «som grosso» do som agudo «som fino».
- *Andamentos*: tinham perceção do andamento *adágio* «lento», *moderato* «rápido» e o *presto* «rapidíssimo».
- *Dinâmicas*: diferenciavam as dinâmicas piano, meio forte e forte como sons fortes ou fracos sem esquecer do crescendo e do diminuendo. piano, meio forte e forte; o crescendo e o diminuendo) e o cânone.
- *Forma*: identificavam e caracterizavam as diferentes partes de uma obra musical. Foram trabalhadas as seguintes formas: (1) forma binária; (2) forma ternária; (3) forma rondó.

---

<sup>54</sup> Wuytack (1993) verificou ao longo da sua experiência pedagógica que o compasso mais adequado às crianças era o 2/4 ou de 6/8, já que são compassos ativos com uma estrutura estrutura de arsis-thesis (tensão-reposo).

---

## Experiências do 1.º Ciclo do Ensino Básico

### Perceção e Expressão Musical

#### Experiências 1: *Os sons que nos rodeiam*

**Objetivo(s):** Identificar e caracterizar diferentes sons humanizados e naturais;

Desenvolver competências de discriminação auditiva;

Desenvolver da imaginação e criatividade;

**Descrição:** *Atividade 1:* em suporte áudio foram reproduzidos diversos sons e os alunos tiveram de identificá-los e distinguir o tipo de som: *humanizado* ou *natural*. Os sons *humanizados*, produzida direta ou indiretamente (artificiais) pelo ser humano apresentados foram os seguintes: (1) o trabalhar dos automóveis; (2) o tocar de uma campainha; (3) sons produzidos pela voz humana; (4) sons produzidos com várias partes do corpo (boca, nariz, mãos, pés e braços). Em relação aos sons *naturais* foram apresentados: (1) a chuva, a trovoada e vento; (2) o ruído do mar a bater nas rochas ou na areia; (3) ruído da água dos ribeiros a correr; (4) sons produzidos pelos animais.

*Atividade 2:* a turma foi dividida em 4 grupos. A cada grupo foi dada uma ficha de atividade<sup>55</sup> e, em conjunto, os alunos tinham de associar os 12 sons escutados às 12 imagens correspondentes, enumerando-as pela ordem de reprodução. De seguida, os alunos assinalavam a cor verde as imagens correspondentes a sons naturais e a amarelo as imagens correspondentes a sons humanizados.

*Atividade 3:* com a ajuda de suporte áudio coloquei aos alunos alguns exemplos de sons do meio (cidade) e de sons da natureza (campo). Os sons do meio apresentados foram: (1) ambulância, (2) buzinas de carros, (3) ruído de uma multidão. Em relação aos sons da natureza foram apresentados os seguintes: (1) cantar dos pássaros, (2) o balir de ovelhas, (3) água a correr, (4) o vento. Após a identificação/memorização dos respetivos sons, os alunos elaboraram dois desenhos. O primeiro desenho alusivo aos sons escutados do meio, e o segundo, referente aos sons da natureza.

---

<sup>55</sup> Cfr. Apêndice 7. Ficha de Atividade.

**Experiência 2:** Jogo: “*O meu corpo é música*”**Objetivo(s):** Exploração da qualidade do som; Execução.**Descrição:** Foram colocadas aos alunos várias frases rítmicas<sup>56</sup> em notação não convencional, que tiveram de executar recorrendo a sons corporais:

- Com a boca - assobios, estalidos com a língua, etc.;
- Com o nariz - os sons resultantes da inspiração e da expiração, etc.;
- Com as mãos - bater palmas, estalar os dedos, etc.;
- Com os pés - andar, bater com os pés no chão, etc.;
- Com várias partes do corpo - bater com as mãos nas pernas, nos braços, etc.



**Figura 9:** Exemplo de uma frase rítmica executada na experiência 2<sup>57</sup>. A frase rítmica A é composta por 3 compassos de 4 tempos, em que os alunos batem palmas nos primeiros 3 tempos e no último (4.º) batem com as mãos nas pernas. A frase rítmica B é idêntica, mas nos primeiros 3 tempos os alunos fazem o estalar de dedos e no 4.º tempo batem com as mãos nas pernas.

**Experiência 3:** *Sons curtos e sons longos***Objetivo(s):** Exploração da qualidade do som.**Descrição:** Com suporte áudio coloquei aos alunos diversos sons, que estes tiveram de os identificar como sons curtos ou sons longos<sup>58</sup>.

**Figura 10:** Sons curtos e sons longos em representação não convencional<sup>59</sup>.

De seguida, a turma foi dividida em dois grupos: grupo A – tocava flauta de bisel; grupo B – batia palmas. O grupo A, ficou responsável em criar várias seqüências de sons curtos e sons longos, que tinham de executar na flauta de bisel para que o grupo B as escrevesse pela ordem correta da sua execução. O

<sup>56</sup> Cfr Figura 9.

<sup>57</sup> Imagem retirada do manual Pequenos Músicos vol. 1.

<sup>58</sup> Cfr. Figura 10.

<sup>59</sup> Esta figura é da minha autoria.



## Prática Vocal

O ensino das canções foi sempre muito semelhante, seguindo uma sequência de aprendizagem a nível do texto, do ritmo e da melodia. A metodologia adotada consistia em:

1. iniciar este processo de aprendizagem com a audição global da canção em suporte áudio. Sendo assim, antes de começar a ensinar a canção fazia questão que todos os alunos a ouvissem e, sempre que não era possível, teria de recorrer à minha interpretação pessoal;
2. de seguida, ao som da música, os alunos acompanhavam a canção recorrendo à percussão corporal (palmas, cliques, bater do pé);
3. a aprendizagem da letra era feita por pequenas frases, onde eu cantava e de seguida os alunos imitavam, em eco. Por vezes, surgiam palavras desconhecidas no texto que tinham que ser explicadas previamente para que todos os alunos compreendessem o seu significado;
4. após a memorização da letra e respetivos gestos, os alunos aprendiam a melodia da canção, utilizando sílabas neutras (lai, nô, zum entre outros) e, por fim, cantavam a canção na sua totalidade, acompanhada pela letra e a mímica.

É de salientar que durante todo este processo tive especial atenção ao controlo da respiração, para não interromper o sentido frásico, a correta vocalização e articulação das palavras, assim como a expressividade.

As experiências seguintes refletem a aplicabilidade deste procedimento metodológico.

### Experiência(s) 5, 6, 7 e 8

**Descrição:** *Atividade 1* (Canção “*Dó Ré Mi a Mimi*”): com a letra desta canção<sup>64</sup>, os alunos aprenderam as notas musicais e realizaram uma atividade em grupo. A turma foi dividida em dois grupos: o grupo A cantava o nome das notas musicais consoante a letra da canção, e o grupo B respondia com o restante texto. *Atividade 2* (Canção do “*Dia da Mãe*”): depois de aprendida a letra da canção do

<sup>64</sup> Cfr. Anexo 3 Canção “*Dó Ré Mi a Mimi*”, retirado do manual *Vivo a Cantar ... Vol. XII*.

“*dia da Mãe*”<sup>65</sup> e dos seus respetivos gestos, foram escritas no quadro palavras pertencentes à letra, de forma aleatória, que os colegas de 3.º ano tinham de ler em voz alta, para que os seus colegas de 1.º ano também tivessem conhecimento. Assim, ao longo da música, quando apareciam essas palavras, os alunos faziam silêncio e executavam apenas o gesto referente a cada palavra, chegando ao final da canção praticamente sem palavras, apenas com os gestos. *Atividade 3* (Canção “*É a sonhar*”): antes de iniciar o estudo da letra da canção “*É a sonhar*”<sup>66</sup>, de modo regular, realizei um jogo mimico com os alunos. Neste jogo, ao som desta canção, gesticulei vários movimentos relativos à sua letra, simulando uma profissão que os alunos tinham de adivinhar. *Atividade 4* (Canção “*O Areias*”): após a aprendizagem da letra da canção, esta foi trabalhada com diferentes dinâmicas: piano e forte. Sendo assim, os alunos acompanham a canção com o bater do pé (piano) e bater nas pernas (forte). Um dos exemplos aplicados foi o seguinte: (1) *Anda no deserto e gosta de armar em bom* (piano – acompanhada com bater o pé); (2) *Pensa que é esperto e que tem ar de bom-tom* (forte – acompanhada com o bater nas pernas); (3) *E tem a mania de que é muito elegante* (piano – acompanhada com bater o pé); (4) *Diz que não é nenhum elefante arma-se em valente* (forte – acompanhada com o bater nas pernas).

## Prática Instrumental

### Experiência 9: “*Marcha Turca*” de Mozart

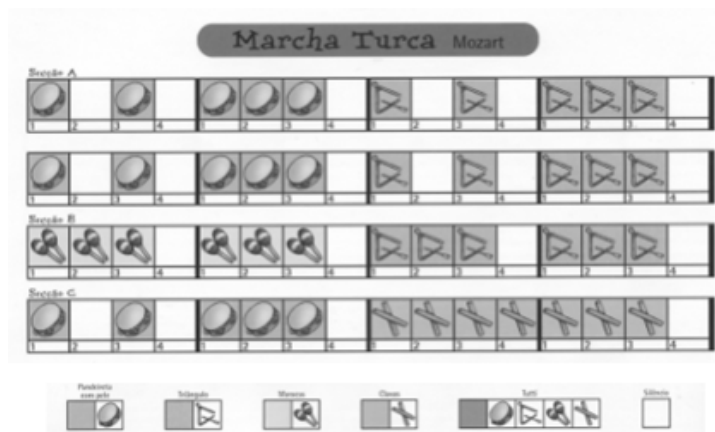
**Objetivo(s):** Exploração da qualidade do som; execução; criação

**Descrição:** A turma foi dividida em naipes: naipe dos pandeiros, naipe dos triângulos, naipe das maracas e naipe das clavas. O *musicograma* que utilizei foi da “*Marcha Turca*”, de Mozart<sup>67</sup>, que foi projetado no quadro interativo e, com a minha ajuda, por secções, os alunos associaram os desenhos às figuras rítmicas, inicialmente recorrendo à percussão corporal (palmas, pernas, pés e peito) e posteriormente à Percussão de Altura Indefinida (P.A.I.). Assim, e com apoio áudio, o *musicograma* foi trabalhado por secções naipe a naipe.

<sup>65</sup> Cfr. Anexo 4 Canção do “*Dia da Mãe*” do manual Vamos cantar... vol. IX Festividades.

<sup>66</sup> Cfr. Anexo 5 Canção “*É a Sonhar*” do autor Diamantino. Fonte desconhecida.

<sup>67</sup> Cfr. Figura 13.



**Figura 13:** Excerto da partitura em forma não convencional da “*Marcha Turca*” de Mozart.<sup>68</sup>

### **Experiência 10:** *Orquestra Sinfônica – Família das cordas*

**Objetivo(s):** Conhecer e identificar diferentes instrumentos musicais.

**Descrição:** *Atividade 1:* a aula iniciou-se com a apresentação de uma imagem de fundo que continha a formação completa da *Orquestra Sinfônica* e me auxiliou na abordagem da temática. Através dessa imagem, pude não só relembrar os instrumentos da *família dos sopros e percussão*<sup>69</sup>, assim como introduzir e situar os novos instrumentos da “família das cordas”, que iriam aprender. Uma vez que também estava a lecionar para crianças do 1º ano, adotei uma metodologia mais simples, a fim de todo o grupo acompanhar a aula e conseguir distinguir as diferenças entre todos os instrumentos. Esta, consistia numa abordagem mais clara comparando os instrumentos em questão com a hierarquia de uma família. Sendo assim, os constituintes da “família das cordas” foram identificados como: (1) Contrabaixo – “o avô”; (2) Violoncelo – “o pai”; (3) Viola de cordas – “a mãe”; (4) Violino – “o filho”. *Atividade 2:* através da visualização de um vídeo consolidei a informação anteriormente lecionada aos alunos sobre a *Orquestra Sinfônica*. Durante o respetivo vídeo, os alunos puderam conhecer não só a formação total da orquestra, como também visualizar e ouvir individualmente todos os instrumentos sinfônicos pertencentes às três famílias - *Sopro, Percussão e Cordas*. Finalizando ao som de um pequeno excerto da “*Sinfonia*

<sup>68</sup> Cfr. Anexo n.º 6 Partitura em forma não convencional da “*Marcha Turca*” de Mozart. Retirada do manual *Orquestra do Pautas 1*.

<sup>69</sup> Este conteúdo foi elaborado pela colega que compoñha o par pedagógico neste ciclo de ensino.

n.º 9” de Antonin Dvorak. *Atividade 3*: após a percepção do timbre dos instrumentos de cordas no vídeo, classificou-se a altura do som, atribuindo a designação de “grosso” ao som grave e de “fino” ao som agudo, de modo a facilitar a identificação do mesmo. A aula continuou com o visionamento de um outro vídeo com duração de cerca de 7 minutos, vídeo esse que estava mais direcionado para os alunos do 1.º ano, com desenhos animados incorporando a *Orquestra Sinfónica*, o que lhes permitiu, de uma forma mais lúdica e interativa, escutarem música erudita sem se tornar tão massudo. De seguida, quis avaliar os conhecimentos adquiridos relativos à temática lecionada durante a aula. Para tal, voltei a projetar a imagem alusiva à *Orquestra Sinfónica*, em que os alunos tiveram de identificar os instrumentos nela apresentada, assim como o respetivo timbre, avaliando-o como grave (grosso) ou agudo (fino). A fim de recolher opiniões dos alunos em relação à temática em questão sobre os instrumentos da *Orquestra Sinfónica*, resolvi questioná-los sobre o instrumento que mais gostaram de conhecer e ouvir, tentando também entender se gostavam de o aprender. *Atividade 4*: para tornar a atividade mais interativa, optei por levar o meu instrumento – o violino. Os alunos identificaram o instrumento como o violino, que representaria o “filho” na hierarquia da família mencionada na *atividade n.º 14* por ter o som mais agudo (fino) e, reproduzi uma pequena música de improviso para recordar aos alunos o seu timbre. Com o propósito de desmitificar a utilização do instrumento musical só para tocar/executar grandes obras musicais, optei por contar uma história improvisada com recurso aos diferentes sons produzidos pelo violino, terminando esta atividade num ambiente de diversão e ao mesmo tempo cheio de conhecimentos. *Atividade 5*: para esta atividade decidi aplicar a técnica de *Pizzicato*, utilizada em instrumentos de cordas, associada a um jogo musical com recurso a materiais reciclados. O jogo consistia em colocar um elástico em torno de um copo de plástico de iogurte, que com a ajuda de um beliscão no topo do copo produzia a dinâmica «piano» e com um outro beliscão na base do copo produzia a dinâmica “forte”. Com este jogo, os alunos simulavam o toque de um instrumento de cordas, podendo assim compreender a pulsação, acompanhando uma música em

diferentes andamentos – *rápido* e *lento*. O jogo foi realizado com o apoio áudio do tema “*Pizzicato*”, de Delibes e com a visualização da respetiva partitura<sup>70</sup>. Nessa aula voltei a recorrer ao meu instrumento pessoal – o violino, e o jogo foi acompanhado por mim ao som deste.

A intervenção pedagógica no 2.º Ciclo do Ensino Básico, teve uma fase inicial bastante desafiadora. Ou seja, foi-me confiada a tarefa da elaboração da Ficha de Avaliação de Educação Musical para o final do 2º Período. Esta foi baseada na minha última aula de observação, a 8 de março de 2012, em que o professor cooperante fez uma revisão da matéria já lecionada por ele, que teria de constar na ficha em questão. A Ficha de Avaliação incidia sobre conceitos/conteúdos de Ritmo e Melodia, e encontrava-se dividida em duas partes. Na parte rítmica os alunos eram questionados sobre as figuras rítmicas (nome, figura, pausa e sua durabilidade), assim como ditados rítmicos e contratempos. A parte melódica debruçava-se no ditado rítmico-melódico, formas de estrutura de uma canção e terminava com uma secção instrumental, que recorria à imagem de uma flauta de bisel para identificar e escrever as notas musicais numa pauta. Assim, iniciei a minha aula a ler o enunciado da Ficha de Avaliação para toda a turma e a explicar o que era pedido em cada questão. No decorrer da aula, as dúvidas iam surgindo, tentando eu esclarecer cada uma delas de forma clara e simples, para que os alunos compreendessem o que se pretendia e serem capazes de responder o melhor possível.

Libâneo (1999) realçou a importância de o docente procurar diversificar as suas aulas, recorrendo à sua criatividade e disponibilidade para melhorar a qualidade destas, aumentando assim o interesse e a motivação e estimulando ainda a participação dos alunos na aula, tornando-a mais produtiva. Já Massetto (2003) defendia que a “estratégia é uma maneira de se decidir sobre um conjunto de disposições, ou seja, são os meios que o docente utiliza para facilitar a aprendizagem dos estudantes” (Massetto, (2003, p.88). Como a turma do 5º ano era caracterizada pela falta de motivação, atenção e de participação na aula, aproveitando qualquer quebra para dispersar e fugir ao tema da mesma, isso levou-me a planificar de um modo mais dinâmico e interativo, a fim de captar a sua atenção. Para ultrapassar essa dificuldade, foi fundamental a ajuda do meu

<sup>70</sup> Cfr. Anexo 7 Partitura da peça “*Pizzicati*” de Léo Delibes. Retirada de [sheetmusicdirect.com](http://sheetmusicdirect.com).

---

cooperante, que se mostrou sempre disponível para me ajudar, não apenas nas planificações, como também na forma de dar as aulas e encarar os alunos. Sendo assim, decidi recorrer a variadas estratégias e aplicar métodos como a audição de diferentes estilos musicais, jogos com instrumentos, interpretação de várias peças musicais em pequenos grupos, pois que, para Formosinho, J. (1996, p. 112) “a organização do trabalho em pequenos grupos facilita simultaneamente a construção social, cognitiva, verbal e simbólica”, e a imitação verbal de padrões rítmicos com percussão corporal ou de altura indefinida, entre outros. Uma vez que as ferramentas tecnológicas já estão inseridas no dia a dia do aluno na escola, não seria de menos utilizá-las para alcançar novos e bons resultados no plano educacional. Recorri então ao uso das novas tecnologias tais como: *power points*, visionamento de vídeos, audição de músicas com *videoclip*, projeção de partituras convencionais e não convencionais<sup>71</sup> na ajuda da conquista de novos saberes. Mas, na realidade, o que melhor funcionou para lhes captar a atenção, foi a parte prática com instrumental *Orff*<sup>72</sup>, técnica esta que fascina professores e alunos. Este conjunto de instrumentos, de fácil transporte e manuseio, foi pensado e adaptado para que todos o conseguissem utilizar com facilidade, independentemente de terem ou não conhecimentos prévios, permitindo ainda às crianças entrarem em contacto com os princípios básicos da combinação de timbres, como também com os três conceitos fundamentais da música: o ritmo, melodia e harmonia, através da experimentação (Cunha, 2005).

O final do 3º período marcou-se pela avaliação escrita e prática. A *Ficha de Avaliação* escrita incidia sobre «Os Instrumentos da Orquestra Sinfónica», e à semelhança da anterior, também dividida em duas partes. A parte I avaliava os conhecimentos sobre a família dos instrumentos e o seu nome, assim como os conhecimentos relacionados com as dinâmicas. A parte II punha em prática os conhecimentos dos alunos a nível rítmico e melódico e, por fim, terminava com um exercício direcionado para a leitura de notas numa pauta. A avaliação prática consistiu em dois momentos – a avaliação da peça *Big World* ensaiada pelos alunos durante uma aula, e a leitura de uma peça à primeira vista. Estas peças foram executadas na flauta de bisel, sem esquecer de avaliar também o ritmo e musicalidade dos alunos. Terminados os momentos de avaliação (prático e escrito) e as suas respetivas correções, terminei o

---

<sup>71</sup> Musicogramas: Esquema gráfico que facilita a interpretação e compreensão de uma obra musical.

<sup>72</sup> Conceito pedagógico no ensino da música para crianças do compositor e pedagogo *Carl Orff*.

meu estágio no 2º ciclo com a autoavaliação dos alunos, em que, cada um, de acordo com a sua progressão e resultados obtidos, deram o seu parecer na atribuição da nota final.

Na relação professor/aluno tenho a dizer que fui bem-recebida, criando-se imediatamente uma dinâmica de cordialidade e respeito mútuo. Apesar de se tratar de crianças ditas «complicadas», o contacto com elas foi fácil, sem haver pontos negativos a assinalar. Enquanto estagiária, o meu principal objetivo com a turma do 5.º ano, foi inculcar-lhes o respeito pela música, valorizando-a tanto quanto as restantes disciplinas, pois ficara com a impressão de que a música, na escola, para eles, servia apenas para ocupar o tempo e ajudar a passar no final do ano letivo. Apesar de algumas aulas serem barulhentas, penso que consegui cumprir o meu objetivo. No final do ano os alunos já se mostravam mais empenhados e com vontade de aprender. Uma das recordações que levo, é que, sempre que tocava para a saída, alguns meninos vinham ter comigo e pediam-me para ouvir a música que eles tinham conseguido tirar de ouvido para tocarem na flauta, para eu lhes dar a minha opinião, se estava bem ou não, e poderem melhorar. O que mostra que, depois das aulas, a flauta não ficava na mochila até à próxima aula.

### **Experiências do 2.º Ciclo do Ensino Básico**

As atividades desenvolvidas para este ciclo de ensino foram divididas em *peças para instrumental Orff* (experiências 1 à 5) e *peças para voz e acompanhamento instrumental* (atividades 6 à 9). Antes de iniciar o estudo de qualquer peça trabalhada em sala de aula (experiências da 1 à 5), foi necessária a familiarização por parte dos alunos com o ritmo e melodia destas em suporte áudio. De seguida, distribuía-se a partitura das peças e realizava-se o estudo destas por etapas de todas as partes das obras, em conjunto e por naipes, iniciando-se com o solfejo executado com sílabas neutras e, posteriormente, com o nome das notas. Após o estudo verbal de todas as partes, era introduzido o instrumental *Orff* de altura determinada e indeterminada, que seguia a mesma ordem de aprendizagem do solfejo das peças, por naipes e em conjunto. As *peças para voz e acompanhamento instrumental* (experiências 6 à 9) foram iniciadas de igual modo, dando a conhecer aos alunos a canção que iriam estudar em suporte áudio. De seguida, a canção era solfejada por partes. Primeiro com sílabas neutras e depois

com o nome das notas. A letra, estudada através da partitura, era verbalizada conforme o ritmo das frases. Só depois é que cantavam a melodia com a letra. Seguiu-se a audição da canção na sua totalidade e a aprendizagem da melodia na flauta e/ou instrumental *Orff*, executada por partes, compasso a compasso ou por sistemas. Por fim, a canção era executada na sua totalidade com voz e/ou instrumental.

## **Prática Vocal e Instrumental**

### **Experiências 1:** Musicograma “*Dança Russa*”<sup>73</sup> de Tchaikovsky

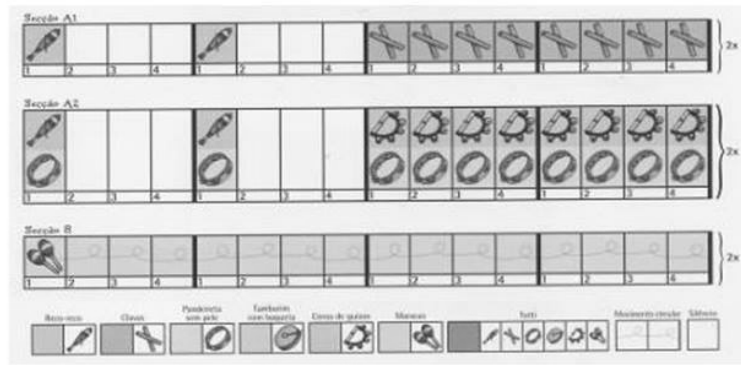
**Objetivo(s):** Exploração da qualidade do som; execução; criação.

**Descrição:** os instrumentos utilizados para executar a *Dança Russa* de Tchaikovsky para Instrumental *Orff* foram eles: (1) reco-reco; (2) clavas; (3) pandeireta sem pele; (4) tamborim com baqueta; (5) guizeira; (6) maracas. Para iniciar o estudo da mesma, a turma foi organizada em três grupos, e a peça foi dividida em quatro secções. Todas estas partes foram ensinadas por secção de acordo com a ordem de entrada de cada instrumento, sendo a última secção o estudo do *tutti*, ensaiado com os três grupos em simultâneo. Devido às muitas dificuldades encontradas por parte dos alunos em ler a partitura em modo convencional, optei por iniciar o estudo da obra recorrendo à partitura em modo não convencional<sup>74</sup> para ajudar os alunos a montar a peça. O procedimento foi o mesmo: com a ajuda de símbolos, ler por partes cada secção de instrumentos. No final da atividade, os alunos confrontados novamente com a apresentação da partitura convencional<sup>75</sup>, sendo, desta vez, já capazes de a interpretar.

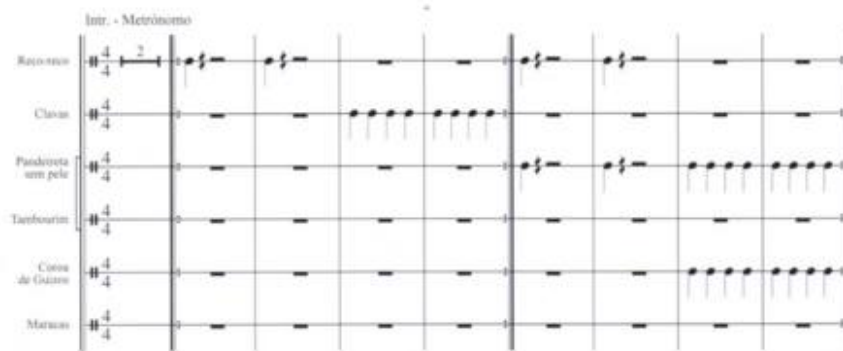
<sup>73</sup> Cfr. Anexo 8 Musicograma da “*Dança Russa*” de Tchaikovsky Retirado do manual Orquestra do Pautas 1 livro 2.

<sup>74</sup> Cfr. Figura 14 Excerto da partitura em modo não convencional da “*Dança Russa*” de Tchaikovsky.

<sup>75</sup> Cfr. Figura 15 Excerto da partitura em modo convencional da “*Dança Russa*” de Tchaikovsky.



**Figura 14:** Excerto da partitura em modo não convencional da “Dança Russa” de Tchaikovsky.



**Figura 15:** Excerto da partitura em modo convencional da “Dança Russa” de Tchaikovsky.

## **Experiências 2:** Jogo: “*A nota errada*”. Peça instrumental “*In the Jungle*”

**Objetivo(s):** Exploração da qualidade do som; execução; criação

**Descrição:** Após os alunos aprenderem e familiarizarem-se com a melodia da peça *In the Jungle*<sup>76</sup>, iniciei um jogo, no qual eu tocava a melodia em flauta de bisel, dando proposadamente uma nota errada. Atentos, sempre que a ouviam, os alunos levantavam imediatamente o braço. Este jogo, para além de fomentar a atenção dos alunos, contribuiu ainda para a boa aprendizagem da canção.

<sup>76</sup> Cfr. Figura 16 Partitura da peça “*In the Jungle*” de Solomon Linda, adaptada por Nuno Guimarães. Fonte desconhecida.

**Figura 16:** Partitura da peça “*In the Jungle*” de Solomon Linda, adaptada por Nuno Guimarães.

**Experiências 3:** Dinâmicas – forte e piano. Execução da peça “*Dança Eslava*” de Dvorák

**Objetivo(s):** Exploração da qualidade do som; execução; criação

**Descrição:** A atividade iniciou-se com a abordagem dos conceitos de dinâmica - piano (p) e forte (f). Explicou-se a sua função e como se representam musicalmente. Após o tema compreendido, foi projetado em *Powerpoint* um exercício de dinâmicas<sup>77</sup> para executar ao som da peça “*Dança Eslava*” de Dvorák, que os alunos acompanhavam com palmas (f) e cliques (p).

**Figura 17:** Excerto da partitura “*Dança Eslava*” de Dvorak.

<sup>77</sup> Cfr. Figura 17 Excerto da partitura “*Dança Eslava*” de Dvorak Retirado do livro *100% Música* do 5.º ano.

**Experiências 4:** Dinâmicas – meio-forte. Execução da “*Sonatina n.º 4*”, de Joseph Haydn<sup>78</sup>

**Objetivo(s):** Exploração das qualidades do som. Execução. Criação

**Descrição:** para continuar o tema das dinâmicas foi abordado o conceito meio-forte (mf). Para esta atividade foi projetada uma partitura da “*Sonatina n.º 4*”<sup>79</sup> de Joseph Haydn, que os alunos aprenderam a tocar seguindo o método a cima descrito para *peças para instrumental Orff* (das experiências 1 à 5).



**Figura 18:** Excerto da partitura da “*Sonatina n.º 4*” de Haydn.

**Experiências 5:** Dinâmicas – *crescendo* e *diminuendo*. Execução.

**Objetivo(s):** Exploração das qualidades do som; execução; criação

**Descrição:** para finalizar a prática do conceito de dinâmica, foram introduzidos dois novos símbolos, representando o *crescendo* e o *diminuendo*. Para explicar a sua função, foi projetada a partitura da peça “*The Entertainer*”<sup>80</sup> de Scott Joplin, em que os alunos a analisaram, identificaram as dinâmicas estudadas, o ritmo e a entoaram as notas com o respetivo ritmo na flauta de bisel.

<sup>78</sup> Cfr. Anexo 9 Partitura da “*Sonatina n.º 4*”, de Joseph Haydn. Retirada do livro *100% Música* do 5.º ano.

<sup>79</sup> Cfr. Figura 18 Excerto da partitura de Joseph Haydn. Retirada do livro *100% Música* de 5.º ano.

<sup>80</sup> Cfr. Figura 19 Excerto da partitura “*The Entertainer*” de Scott Joplin. Retirada do livro *100% Música* de 5.º ano.



**Figura 19:** Excerto da partitura “*The Entertainer*” de Scott Joplin.

## Prática Vocal e Instrumental

### Experiências 6: Canção “*Ribeira vai cheia*”

**Objetivo(s):** Forma da canção; intervalos melódicos e harmônicos; execução.

**Descrição:** para iniciar esta atividade, foi projetado um exemplo de imagem da representação em escrita convencional de intervalos harmônicos e melódicos<sup>81</sup> e, ao mesmo tempo, proporcionei aos alunos a audição dos mesmos.



**Figura 20:** Representação de intervalos melódicos e harmônicos.

Posteriormente foi mostrada a partitura da canção “*Ribeira vai cheia*”<sup>82</sup>, na qual tiveram que identificar os compassos que se encontravam escritos em forma melódica e os compassos escritos de forma harmônica. A aprendizagem desta canção seguiu a mesma orientação da *atividade 19*, mas para se praticar os diferentes tipos de intervalos, esta foi executada por partes e foram escolhidos os alunos que iriam fazer a segunda voz da linha melódica. Quanto à forma da peça<sup>83</sup>, antes de ser executada, foi explicada aos alunos, assim como também os seguintes conceitos: (1) *Introdução*, secção que inicia uma peça musical; (2) *Interlúdio*, secção de uma peça musical que faz a ligação (ponte) entre dois temas ou partes; (3) *Coda* - secção que finaliza a peça musical.

<sup>81</sup> Cfr. Figura 20 Representação de intervalos melódicos e harmônicos.

<sup>82</sup> Cfr. Figura 21 Partitura e letra da canção “*Ribeira vai cheia*”. Fonte desconhecida.

<sup>83</sup> Cfr. Figura 22 Forma da canção “*Ribeira vai cheia*”.

Para finalizar, a canção foi executada na sua totalidade com voz e instrumental.

The image shows a musical score for the song "Ribeira vai cheia". It consists of four staves. The first two staves are for the flute, with a treble clef and a 4/4 time signature. The third and fourth staves contain the lyrics in Portuguese. The lyrics are: "Ri-bei-ra vai chei-a e-je-bar-co não an-da te-mo-me a-mor lá-da-que-la ban-da. Lá-da-que-la ban-da e-je cá des-te lá-do. Ri-bei-ra vai chei-a e-je-bar-co pa-ra-do."

Figura 21: Partitura e letra da canção “Ribeira vai cheia”.



Figura 22: Forma da canção “Ribeira vai cheia”.

### Experiências 7: Canção “Sol Nascente”

**Objetivo(s):** Forma da canção; Execução; Criação.

**Descrição:** Após a aprendizagem da canção “Sol Nascente”<sup>84</sup>, com o mesmo método de ensino para a *parte instrumental* (atividade 1 à 5) e para a *parte da voz e acompanhamento instrumental* (atividade 6 à 9), a turma foi dividida em dois grupos: o grupo A cantava a letra da canção, e o grupo B tocava a melodia na flauta de bisel.

The image shows a musical score for the song "Sol nascente". It is divided into two parts, A and B. Part A is the vocal line with lyrics: "Já é di-a, o sol a nas-cer, e-le vem pa-ra nos a-que-cer. Seu ca-lor vi-rá nos a-le-grar, nos-sa vi-da ele vai a-ni-mar." Part B is the instrumental line for the flute, with lyrics: "U-ma no-ta no-va a-pa-re-cer, o sol nes-ta pau-ta vai nes-cer. Vais can-tar com mui-ta e-mo-ção, Sol nas-cen-te cha-ma-se a can-ção." The score includes a first ending and a second ending marked "Da Capo".

Figura 23: Partitura da canção “Sol nascente.”

<sup>84</sup> Cfr. Figura 23 Partitura da canção “Sol nascente”. Retirada do livro *100% Música de 5.º ano*.

**Experiências 8:** Aprendizagem da Canção “*Come away with me*”

**Objetivo(s):** identificar e compreender o ponto de aumentação e a ligadura de prolongação

**Descrição:** no início da atividade, foram explicados aos alunos os conceitos de ligadura de prolongação e o ponto de aumentação. Consistindo estes em: (1) a ligadura de prolongação, é uma linha curva que une duas ou mais notas com a mesma altura, prolongando o som da primeira. O valor da primeira nota é somado ao valor da nota seguinte; (2) o ponto de aumentação, é colocado à direita de uma figura rítmica, aumentando a sua duração. Vale metade da figura que o acompanha. Através da partitura da canção<sup>85</sup> “*Come away with me*” de Norah Jones, os alunos identificaram e executaram os conceitos anteriormente abordados. Esta foi aprendida pelos alunos seguindo a orientação das atividades 6 à 9 para a *parte da voz e acompanhamento instrumental*.



**Figura 24:** Partitura da canção “*Come away with me*” de Norah Jones. Na partitura encontram-se assinalados com uma seta um exemplo de ligadura de prolongação e de ponto de aumentação.

**Experiências 9:** A anacruse. Aprendizagem da Canção “*Big Big World*”

**Objetivo(s):** Identificar e compreender conceitos rítmicos. Execução e Interpretação

**Descrição:** Esta atividade iniciou-se por explicar aos alunos a definição da anacruse<sup>86</sup>, que acontece quando uma peça musical não inicia no primeiro tempo do compasso, ou seja, a anacruse é um tempo fraco que precede o primeiro tempo forte do primeiro compasso de uma música. A fim de consolidar conhecimentos, seguiu a atividade com a aprendizagem da canção *Big Big World*, de Emilia, e na sua partitura, os alunos identificaram a anacruse. A peça foi dividida por partes

<sup>85</sup> Cfr. Figura 24 Partitura da canção “*Come away with me*” de Norah Jones. Retirada da do livro *100% Música de 5.º ano*.

<sup>86</sup> Cfr. Figura 25 Partitura da canção “*Big Big World*” de Emilia. Retirada da do livro *100% Música de 5.º ano*.

(A, B) e em ambas o seu estudo foi realizado uma primeira vez sem instrumental, em que os alunos solfejaram e interiorizaram as notas musicais, que depois executaram na flauta de bisel, xilofones e metalofones. Na parte B da peça, deu-se o estudo separado das vozes da flauta de bisel assim como dos xilofones e metalofones. Por fim, alunos executaram a peça na sua totalidade acompanhada pelo áudio da mesma. Para concluir esta atividade, foi ainda realizado um *karaoke* com os alunos, em que durante a visualização do videoclipe estes atuaram a nível vocal e instrumental (acompanhamento da linha melódica com a flauta de bisel).

**Figura 25:** Partitura da canção “*Big Big World*” de Emilia. Na figura encontra-se assinalada com uma seta a anacurse.

### **Experiências 10:** *A Orquestra Sinfónica*

**Objetivo(s):** Aquisição de conhecimentos sobre a *Orquestra Sinfónica*.

**Descrição:** foi visionado um vídeo com toda a composição da orquestra sinfónica, proporcionando aos alunos não só o visionamento dos instrumentos sinfónicos, assim como a audição individual de todos os instrumentos. Para consolidação da atividade, proporcionei ainda aos alunos o contacto físico com dois dos instrumentos da orquestra, o violino e o clarinete.

**Experiências 11:** Ritmo e movimento: Coreografia para a canção “*I Gotta a feeling*” dos Black Eyed Peas

**Objetivo(s):** Desenvolver habilidades psicomotoras; Criação.

**Descrição:** em conjunto, os alunos escolheram uma música a seu gosto, para a qual foi necessário criar uma coreografia. Esta, foi elaborada pelos alunos com o auxílio do professor, em que o método vicário e de modelamento ajudaram à sua execução.

**Experiências 12:** Jogo de Grupo: O Contratempo – Cria e organiza frases rítmicas

**Objetivo(s):** Desenvolver a concentração e a criação dos alunos

**Descrição:** a turma em 4 grupos. Primeira parte – foram escritos no quadro uma série de ritmos simples (a tempo ou a contratempo), que os alunos, divididos em grupos, tiveram de organizar consoante a sua ordem de execução. Segunda parte – os vários grupos, baseando-se no exercício anterior, tiveram que criar várias parcelas rítmicas<sup>87</sup> que iriam executar e os seus colegas ordenar.



**Figura 26:** Exemplo de padrões rítmicos utilizado na atividade.

Após o término do período de aulas observadas e cooperadas no 3.º Ciclo do Ensino Básico, no dia 28 de novembro dei início às minhas aulas de estágio com a cooperação da minha colega.

A aula baseou-se na leitura da peça “*The First Noël*”, para a qual, como já referido, juntamente com a minha colega de estágio, foi necessário fazer um arranjo para a adaptar à turma. Como esta não tinha hábitos de leitura musical, e para facilitar a montagem da peça, optei por fazer uma leitura individual com os alunos, começando

<sup>87</sup> Cfr. Figura 26 Exemplo de padrões rítmicos utilizado na atividade. Figura da minha autoria.

pela percussão, naipe que tinha mais dificuldades. Depois seguiram-se as lâminas e, por fim, as flautas de bisel. No entanto, como havia uma aluna com NEE, não a podia excluir de todo o trabalho realizado com a turma, optando então por introduzir a guizeira como estratégia para que a aluna pudesse participar, visto que o ritmo que teria de realizar era simples e repetitivo. É de destacar o ânimo da aluna ao sentir-se parte importante daquele grupo. Quanto à montagem da peça, não foi fácil devido às dificuldades da turma, pelo que tive de as contornar com o canto de todas as suas partes, o que facilitou a perceção dos alunos, tal como defende Wuytack (1998) “a técnica de imitação é fundamental na aprendizagem da música (...), porque esta é uma maneira directa de aprender”. (Wuytack, 1998, p. 5). Contudo, é de salientar termos conseguido montar a peça em 90 minutos, o que, sem o entusiasmo e a boa vontade dos alunos não seria possível. Em suma, os objetivos que tinham sido previstos para esta aula foram todos cumpridos.

A segunda aula consistiu no ensaio para a festa de Natal, onde comecei por relembrar a canção aprendida na aula da minha colega “*Vinde Crianças*”. Mais uma vez o trabalho foi realizado de forma individual e por naipes, visto que ainda havia dificuldades rítmicas. Devido a elas, a turma estava um pouco desanimada, e já questionavam a sua participação na festa de Natal. Sem os deixar desanimar muito, e depois de ouvir a canção na sua totalidade, começaram o ensaio da letra, quadra a quadra, a fim de tornar o processo de ensino/aprendizagem mais fácil. Só depois das partes da canção estarem assimiladas é que esta foi apresentada na totalidade. No fim da aula já se sentiam todos preparados para participar na festa de Natal, que seria na semana a seguir.

A festa de Natal marcou o final do 1º período e realizou-se no auditório da escola, tendo participado todas as turmas, cada uma delas com a sua atuação. O repertório da turma do 8.º ano consistiu na apresentação das peças “*The First Noël*” e “*Vinde Crianças*” que, apesar do receio que invadiu os alunos, foi um sucesso.

A terceira aula que lecionei inserida no tema do Carnaval, teve como objetivo a introdução da letra da canção na música “O Carnaval”, para a aprendizagem da letra, uma vez que a parte instrumental já tinha sido explorada pela minha colega. Assim, organizei também uma espécie de jogo rítmico com as palavras e o ritmo da canção, para os alunos verbalizarem a letra, acompanhando-a com o respetivo ritmo, percutido em várias partes do corpo. Para o exercício se tornar mais difícil à medida que a letra ia

sendo decorada, retirávamos palavras que só podiam ser percutidas. Como tive de escrever o ritmo de toda a canção no quadro da sala, houve um pequeno lapso da minha parte, tendo-me esquecido de passar um compasso. Para meu agrado, os alunos perceberam que o ritmo escrito não batia certo com a métrica da letra da canção. Após esse lapso, continuámos, já com a letra aprendida, a rever as partes instrumentais, mais uma vez feitas por naipes. O mais difícil foi conseguir juntar a letra. Devido ao reduzido tamanho da turma, não havia muita gente disponível para cantar, isto é, para que pudesse haver vozes. Assim, decidimos que, no naipe das flautas, constituído por duas meninas, só uma tocaria flauta, fazendo a outra a voz, juntamente com as meninas que tocavam percussão. Após várias tentativas e algumas risadas, conseguimos montar a peça na sua totalidade.

A quarta e última aula que lecionei (30.01.2013), serviu para consolidação do tema da anterior, dada pela minha colega, em que foi introduzida a canção “*Viva o Carnaval*”. Sendo então necessário aprender mais uma letra de uma canção, optei por utilizar a mesma estratégia que já tinha utilizado numa aula anterior, visto que os alunos tinham aderido bem e gostavam de ser desafiados. Foi uma aula dinâmica onde estávamos todos ansiosos com a aproximação da apresentação de Carnaval aos alunos de 1º Ciclo. Contudo, os alunos encontravam dificuldades na percussão, não sendo capazes de manter a pulsação. A fim de solucionar este contratempo, coloquei os alunos que realizavam a percussão em movimento à volta da sala e cada passo dado correspondia a um batimento, acompanhando assim a melodia.

No dia 6 de fevereiro, aula lecionada pela colega, trabalhou-se uma pequena peça de teatro alusiva ao Carnaval. Fez-se também um ensaio geral das duas canções aprendidas, encontrando-se assim os alunos do 8º ano preparados para a festa do Carnaval, a realizar-se nesse mesmo dia. A festa iniciou-se com o teatro realizado por duas alunas, que convidavam o Carnaval a entrar para a sala de aula, e terminou com o reportório de músicas ensaiadas. O professor cooperante participou ativamente tocando com a sua guitarra e cantando com o grupo. Previamente foi entregue à plateia a letra das duas canções, de modo a poderem interagir com os colegas.

Outro obstáculo que encontrámos para a realização dos nossos objetivos com a turma foi a falta de leitura rítmica e melódica, tentando combatê-las o melhor possível. Após terem melhorado a sua leitura musical, o segundo problema com que nos

deparámos foi a escolha do repertório e os respetivos arranjos<sup>88</sup>, a que tivemos de proceder para os adequar à turma. Como estratégia para aliciar os alunos a participarem nas aulas tivemos que utilizar um método sempre muito prático, em que o instrumental *Orff* nos ajudou muito.

O objetivo com a turma do 8.º ano não passou só por aliciá-los à música, mas também em cativá-los para o prazer da escuta musical e a participação ativa em eventos escolares. Como era uma turma que nunca quis participar em nenhuma atividade escolar, estávamos receosas com a aceitação do nosso projeto. A caracterização atribuída a esta turma era um pouco negativa. Eram vistos como alunos desinteressados, tímidos, com medo da exposição pública. Uma das nossas preocupações foi ajudá-los a criar um à vontade maior, que se verificou com a aceitação das atuações finais e o sucesso nas mesmas.

Apesar da dita caracterização, verifiquei durante o meu período como estagiária, que se tratava de uma turma calma, onde existe interajuda, que aceitava bem as propostas e, acima de tudo, não discriminavam a colega com NEE. Para esta aluna, as metodologias de intervenção eram de acordo com as capacidades, interesse e necessidade da mesma. Era uma aluna simpática, meiga e de boas relações grupais.

### **Experiência do 3.º Ciclo do Ensino Básico**

#### **Prática Instrumental**

#### **Experiências 1: Leitura das Peças “*The First Noël*”<sup>89</sup> e “*Vinde Crianças*”<sup>90</sup>”**

**Descrição:** A atividade iniciou com a leitura global da peça “*The First Noël*”<sup>91</sup>. Depois, com a ajuda do professor e divididos por naipes, cada aluno trabalhou a sua parte. Mais tarde, foram introduzidos os instrumentos. Também eles obedeceram à seguinte regra de aprendizagem: (1) trabalhar individualmente a parte instrumental; (2) juntar os instrumentos por naipes; (3) juntar todas as partes e

---

<sup>88</sup> Os arranjos foram feitos por nós (adaptados de partituras originais) para instrumental *Orff* (2 flautas, 1 jogo de sinos, 1 xilofone, 1 guizeira, 1 bombo e 1 triângulo) e voz.

<sup>89</sup> Cfr. Figura 27.

<sup>90</sup> Cfr. Figura 28.

<sup>91</sup> Cfr. Apêndice 8 Arranjo da peça “*The First Noël*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes.

tocar a obra em *tutti*. Quanto à aprendizagem da peça “*Vinde Crianças*”<sup>92</sup>, seguiu o mesmo procedimento da peça anteriormente mencionada. Por fim, já com os arranjos aprendidos, os alunos executaram as peças na sua totalidade em *Tutti*.

### The First Noël

Andante

The musical score for 'The First Noël' is written for a percussion ensemble. It features six staves: Flauta (Flute), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone (Xylophone), Guizeira (Cymbals), Triângulo (Triangle), and Bombo (Drum). The tempo is marked 'Andante' and the time signature is 3/4. The flute part plays a simple melody, while the other instruments provide rhythmic accompaniment. The flute part starts with a double bar line and a repeat sign, followed by a series of eighth and quarter notes. The bells, xylophone, and triangle parts play a steady eighth-note pattern, while the cymbals and drum parts play a simple rhythmic pattern of quarter notes.

**Figura 27:** Excerto do arranjo da Peça de Natal “*The First Noël*.”

### Vinde Crianças

Moderato ♩=108

The musical score for 'Vinde Crianças' is written for a percussion ensemble. It features six staves: Flauta (Flute), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone (Xylophone), Guizeira (Cymbals), Triângulo (Triangle), and Bombo (Drum). The tempo is marked 'Moderato' with a metronome marking of ♩=108. The flute part plays a simple melody, while the other instruments provide rhythmic accompaniment. The flute part starts with a double bar line and a repeat sign, followed by a series of quarter and eighth notes. The bells, xylophone, and triangle parts play a steady eighth-note pattern, while the cymbals and drum parts play a simple rhythmic pattern of quarter notes.

**Figura 28:** Excerto do arranjo da Peça de Natal “*Vinde Crianças*.”

<sup>92</sup> Cfr. Apêndice 9 Arranjo da peça “*Vinde Crianças*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes.

**Experiências 2<sup>93</sup>**: Leitura das Peças “*O Carnaval*”<sup>94</sup> e “*Viva o Carnaval*”<sup>95</sup>

**Descrição:** Para a aprendizagem da letra das peças<sup>96</sup> “*O Carnaval*” e “*Viva o Carnaval*”, foi organizado um jogo rítmico com as palavras da canção. Aqui, os alunos verbalizavam a letra acompanhando-a com o respetivo ritmo percutindo em várias partes do corpo (colcheia- Peito; semínima- palma; semibreve- pernas). Para dificultar essa atividade, à medida que a letra ia sendo decorada, eram retiradas palavras que só podiam ser percutidas. Para a aprendizagem da melodia, os alunos ouviram as canções na sua totalidade, seguindo esta através da partitura. O estudo da linha melódica foi realizado através da repetição do meu canto pelos alunos, quadra a quadra, a fim de tornar o processo de ensino/aprendizagem mais fácil. Só depois das partes da canção estarem assimiladas é que se partiu para a parte instrumental<sup>97</sup> que seguiu o procedimento da *experiência n.º 1*.

## Carnaval

The image shows a musical score for the piece "Carnaval". It consists of six staves, each representing a different instrument. The top staff is for Flauta (Flute), followed by Jogo de Sinos (Bells), Xilofone (Xylophone), Triângulo (Triangle), Bombo (Drum), and Guizzeira (Cymbal). The score is written in 2/4 time and spans 16 measures. The Flauta and Jogo de Sinos parts are melodic, while the Xilofone, Triângulo, Bombo, and Guizzeira parts provide a rhythmic accompaniment. The Triângulo, Bombo, and Guizzeira parts are marked with a 2/4 time signature at the beginning of their respective staves.

**Figura 29:** Excerto do arranjo da peça “*Carnaval*.”

<sup>93</sup> Nesta atividade foram apenas trabalhadas a melodia e letra das canções. A parte instrumental já tinha sido trabalhada pela minha colega na sua aula de responsabilização.

<sup>94</sup> Cfr. Figura 29 Excerto do arranjo da peça “*Carnaval*”.

<sup>95</sup> Cfr. Figura 30 Excerto do arranjo da peça “*Viva o Carnaval*”.

<sup>96</sup> Apêndices 10 Letra do arranjo da peça “*O Carnaval*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes. Apêndice 11 Letra do arranjo da peça “*Viva o Carnaval*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes.

<sup>97</sup> Cfr. Apêndices 12 Arranjo da peça “*O Carnaval*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes. Apêndice 13 Arranjo da peça “*Viva o Carnaval*” Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes.

## Viva o Carnaval

The image shows a musical score for the piece "Viva o Carnaval". It consists of six staves, each representing a different instrument. The top two staves are for Flauta (Flute) and Jogo de Sinos (Bells), both in treble clef. The third staff is for Xilofone (Xylophone), also in treble clef. The bottom three staves are for Triângulo (Triangle), Bombo (Drum), and Guizeira (Cymbal), all in bass clef. The time signature is 2/4. The score includes first and second endings for the Flauta and Xilofone parts.

Figura 30 Excerto do arranjo da peça “*Viva o Carnaval.*”

### 3.4.PROJETOS TRANSVERSAIS À PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como consta no programa de atividades da escola Augusto Moreno, a Missa da Comunhão Pascal é uma atividade marcante para finalizar o 2.º período escolar. Neste evento, os professores de música ficaram responsáveis pela organização e aprendizagem das peças tocadas e cantadas no decorrer da eucaristia. Assim, nesta ação, tive que participar e colaborar em todos os ensaios de preparação, como também tocar o meu instrumento na celebração pascal.

A primeira intervenção pedagógica com a turma já estava alinhavada. Foi a preparação do Magusto. Nesta primeira intervenção, não fomos as professoras estagiárias, éramos parte da turma. Tivemos que aprender as letras das canções, assim como tocar vários instrumentos. Isso possibilitou-me tocar cavaquinho pela primeira vez. Participaram não só os alunos do 8.º ano, mas também de outros anos. Foi uma festa divertida, onde a interação com os alunos esteve presente.

### 3.5. REFLEXÃO DA PRÁTICA

A educação é definida como um longo processo de aquisição de conhecimentos através da interação professor/aluno, aluno/professor e o seu entorno (Barros et al, 2013). Assim, todo o trabalho exposto neste relatório de estágio pode ser visto numa dupla vertente, já que ao longo da minha intervenção pedagógica desempenhei, por um lado, o papel de aluna e, pelo outro, o papel de docente. Sem sombra de dúvida que este processo de ensino – aprendizagem foi muito gratificante, não só pelo facto de poder interpretar pela primeira vez o papel de docente, mas ainda por adquirir experiência para o meu futuro profissional. O primeiro contacto com os alunos não foi tão fácil como esperava, devido à minha pouca experiência profissional, mas, apesar do sentimento de insegurança, considero que a componente teórica de algumas cadeiras que tive no Mestrado em Ensino de Educação Musical, também me forneceram bases suficientes para enfrentar este desafio de trabalhar diretamente com crianças.

A minha PES iniciou-se com a fase de observação. Este momento prévio ao início da docência, nos três ciclos de escolaridade, proporcionou-me observar diferenciadas técnicas de ensino aplicadas pelos professores cooperantes, conhecer os alunos com quem iria trabalhar futuramente, aprender a avaliar e a compreender determinados comportamentos dos alunos em sala de aula, aprender que é necessário criar várias dinâmicas de aula, para não dar oportunidade a momentos de quebra de ritmo, que proporcionem a desatenção e clima de instabilidade entre os alunos. Mas, acima de tudo, foi a aquisição de experiência. Ela proporcionou-me poder escolher as melhores estratégias para ajudar os alunos na assimilação dos conteúdos e o aprofundamento dos meus conhecimentos enquanto professora estagiária.

Enquanto responsável pela docência, procurei compreender o papel da educação, mas também a forma de a abordar: aplicando vários métodos de ensino-aprendizagem, planificando as aulas de acordo com a observação antecedente, adequando-as da melhor forma às crianças. As primeiras aulas foram as mais complicadas. Principalmente no 1.º ciclo de ensino. Ao tratar-se de uma turma com dois anos diferentes, tinha de ser muito cautelosa com o tipo de narrativa utilizada no decorrer da aula, de modo a que todos os alunos se identificassem e aderissem com maior facilidade. A prática foi-me possibilitando desenvolver esta competência. Quanto à elaboração das planificações, estiveram sempre em conta critérios tais como a idade a quem iriam ser aplicadas e as

dificuldades anteriormente observadas. A planificação das aulas a lecionar assentava no desenvolver com os alunos vários conteúdos programáticos que constavam nas planificações anuais de cada ciclo, elaboradas pelo professor cooperante de Música. Incidindo todas elas nos cinco conceitos básicos a abordar no contexto musical: ritmo, timbre, altura, andamento e forma. Baseada nessas planificações, tratei sempre de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem da forma mais adequada, pois é um fator muito importante no início do processo de aprendizagem.

Ensinar não trata apenas de transferir conhecimentos. Alberga também o criar bases suficientes aos alunos que lhes permitam desenvolver/criar o seu próprio conhecimento, como ainda trabalhar as suas relações interpessoais. Para atingir tal fim, é importante a escolha de estratégias de aprendizagem eficazes, que auxiliem este processo evolutivo do conhecimento por parte dos alunos. Na educação, em geral, as estratégias de aprendizagem são ferramentas utilizadas para possibilitar ao aluno um processo de aprendizagem mais simples, rápido, agradável, mais autodirigido, tornando-o num processo muito mais eficaz (Barros & Zanella, 2013). Assim, este conjunto de ações tomadas pelo docente, ajuda a melhorar a aprendizagem, possibilitando o planeamento de situações favoráveis à ampliação dos conhecimentos dos alunos, permitindo-lhes desenvolver conceitos, problematizar questões e articular conteúdos (Pinheiro & Mendonça, 2004, p. 104). Deste modo, as estratégias de aprendizagem, neste trabalho, dividiram-se em três grandes domínios: a prática vocal, a prática instrumental e a expressão dramática.

Nesta intervenção pedagógica, a principal estratégia para desenvolver a prática vocal dos alunos, foi a canção. Neste particular Bertencello & Santos (2002, p. 131-132) referem que a “canção é um recurso pedagógico que consegue conciliar aspetos lúdicos com cognitivos, exercitando a imaginação e estabelecendo circuitos cerebrais específicos juntamente com os sentidos auditivo e visual”. A escolha das canções era feita de acordo com as épocas ou festividades com que me deparei ao longo da PES, como por exemplo músicas relacionadas com o carnaval, páscoa e dia da mãe. Neste particular, Kodály<sup>98</sup>, referido por Sousa (2008) defendia que:

---

<sup>98</sup> Zoltán Kodály (1882-1967), pedagogo musical húngaro, direcionou as suas pesquisas para a música folclórica do seu país. Acreditava que a iniciação do estudo da música com as crianças deveria iniciar-se com canções (principalmente folclóricas), de forma a expandirem e compreenderem a literatura musical.

---

o canto é uma das formas de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança nos aspectos social e cognitivo: educa o corpo através da afinação vocal, do desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação de movimentos, educa a mente através da concentração da memória auditiva e visual, (...), valorizando a voz como principal instrumento (...) (Sousa, 2008, p.77).

Já que a voz é o instrumento natural de expressão e comunicação humana, é importante focarmos a nossa atenção para a educação desta. Este processo educativo, centrado na voz da criança, requer que esta faça a descoberta da sua voz cantada, com a ajuda do professor, a pouco e pouco. Isto é, com a utilização de vários vocalizos progressivos, auxiliar a criança a aproveitar os recursos da sua voz e transformar a voz falada na voz cantada. Estes vocalizos têm como objetivo conseguir uma boa ressonância da voz nas cavidades da cabeça, daí não se utilizarem tonalidades de registo grave, mas sim do médio e agudo. Estes exercícios têm como principal função o foco para a qualidade do som, para que se consiga obter uma sonoridade pura, e que a criança aprenda a utilizar corretamente a sua voz antes que surjam maus hábitos vocais (Giga, 2004). Nas atividades referentes à prática vocal mencionadas no ponto das experiências de aprendizagem desenvolvidas nos diferentes ciclos do ensino básico, mostra a metodologia que adotei para ensinar as canções que, no geral, foi sempre muito semelhante, de forma a facilitar a aprendizagem das mesmas. Antes de começar a ensinar a canção, os alunos ouviam-na, sempre que possível, em suporte áudio. Por estar a lidar com crianças de primeiro ano de escolaridade, que não possuíam ferramentas de escrita nem de leitura como as do terceiro ano, tive de recorrer aos seus únicos recursos, a memória e a imitação. A aprendizagem da letra era realizada verso a verso, por repetição, acompanhada por gestos, ritmos, andamentos e dinâmicas adequadas à mesma, que as crianças tinham de imitar. Segundo Gordon<sup>99</sup>, “imitar é aprender através dos ouvidos de outrem” (Gordon, 2000, p.23). Assim, desta forma, os alunos aprendem uma canção, sem precisar de conhecer o seu significado.

Após a memorização da letra e respetivos gestos, os alunos aprendiam a melodia da canção, imitando e cantando, utilizando diferentes vocábulos como «lai, nô, zum entre outros», de forma a facilitar a sua aprendizagem (Wuytack, 1998). Por fim, a canção era cantada na sua totalidade, acompanhada pela letra e respetiva mímica, que

---

<sup>99</sup> Edwin Gordon (1927-2015), pedagogo e investigador na área da psicologia e pedagogia musical, defendia que, para se tocar e compor música, deve-se primeiro aprender a identificar padrões musicais (tonais e rítmicos). Desenvolveu também a Teoria de Aprendizagem Musical, onde apresenta o conceito de *Audiação*.

contribui, de certa forma, para tornar mais acessível a interpretação das canções e ajudar na sua aceitação pela totalidade dos alunos (Palheiros, 1998). De modo a criar uma dinâmica diferente, que englobasse também os alunos de terceiro ano, visto que estes já possuíam bases de leitura, e seria um dever exercitá-los durante as aulas, a aprendizagem das letras das canções era um pouco diferente. Depois de saberem praticamente a letra e respetivos gestos da canção, escrevia no quadro palavras da mesma, de forma aleatória, que os colegas de terceiro ano tinham de ler em voz alta, para que os seus colegas de primeiro ano também tivessem conhecimento. Assim sendo, quando ao longo da música apareciam essas palavras, os alunos faziam silêncio e executavam apenas o gesto referente a cada uma delas.

De modo geral, as crianças tiveram oportunidade de aprender a mimar a canção verso a verso, trabalhando e improvisando a expressão dramática e corporal. Não esquecendo que o contacto diário com canções na sala de aula proporciona ainda às crianças o desenvolvimento de competências no canto. A voz é um instrumento que deve ser desenvolvido. Vasconcelos (2006) refere a importância desse desenvolvimento musical nas crianças ao longo do primeiro ciclo:

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

Neste processo de ensino das canções procurei desenvolver conteúdos como a postura, a respiração e a afinação que, de acordo com Wuytack (1998), é importante cantar bem e ensinar as crianças a cantar corretamente.

Numa abordagem mais técnica, a formação vocal, corroborando Wuytack (2004), deve encontrar-se em primeiro lugar antes do contacto com os instrumentos musicas. Ou seja, acima de tudo, a criança deve aprender a cantar corretamente desde tenra idade e só depois passar à prática instrumental.

Durante a minha PES, o ritmo sempre esteve bem patente e, como tal, de uma forma diferente, mais lúdica e a ponto de desenvolver a *Audição Musical Ativa* levei

---

para a sala de aula o *musicograma*, que segundo Wuytack<sup>100</sup>, citado por Soares (2012), desenvolve a percepção e a memória musical. Fundamental para a escuta e compreensão da totalidade de uma obra musical.

O *musicograma* que utilizei foi da «Marcha Turca» de Mozart, onde os alunos associaram os desenhos às figuras rítmicas, com a ajuda do professor, por várias etapas, recorrendo à percussão corporal (palmas, pernas, pés e peito). Seguidamente, a turma foi dividida em dois grupos: o 1º ano reproduziu os símbolos/ritmos básicos e o 3º ano os símbolos/ritmos mais complexos, utilizando P.A.I e apoio auditivo. Para além do *musicograma*, também foram realizados exercícios de imitação rítmica que no pensamento de Wuytack (2000), são fundamentais para a aprendizagem da música, ajudando a desenvolver o sentido rítmico, a coordenação motora e a concentração.

Falta referenciar ainda o recurso a imagens e às novas tecnologias, tais como audiovisuais, internet, computador, que tiveram um papel fundamental na rápida e eficaz capacidade da atenção dos alunos e que facilitaram o processo de aprendizagem. Por exemplo, na escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde decorreu o meu estágio profissional, não existia suporte áudio, tinha de levar as minhas colunas do computador. Não dispunha também de instrumentos musicais para dar apoio à aula, por isso, sempre que fosse necessário utilizar instrumentos, tínhamos de avisar previamente o nosso cooperante, que possuía um *kit* próprio de instrumentos de altura indefinida.

Apesar das dificuldades com que me deparei ao longo da minha intervenção pedagógica, ao nível dos materiais, das estratégias de motivação dos alunos, do ato de planificar e avaliação, fui capaz de as contornar, conseguindo assim atingir os objetivos propostos, tanto a nível pessoal como a nível profissional.

---

<sup>100</sup> Jos Wuytack (1935) é conhecido como o criador dos musicogramas. Estes são vistos como uma nova forma de representação da música com o auxílio de cores, formas geométricas e símbolos, onde as crianças têm oportunidade de visualizar literalmente a música. Também desenvolveu o conceito de – Audição Musical Ativa, que implica o envolvimento ativo do ouvinte, a nível cognitivo e psicomotor, para o qual são necessárias as experiências e as aprendizagens.



---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estágio é o culminar de uma aprendizagem académica. Faz-nos antever aquilo que nos espera na vida profissional. Porém, a nossa aprendizagem continuará sempre, pois o nosso material de laboração não é estático, tal como nós próprios. A diversidade de situações que vivenciámos no estágio multiplicar-se-á ao longo da nossa carreira profissional, o que levará a uma constante (re)construção do nosso pensamento mediante as experiências adquiridas. A vertente metodológica possibilitou a análise de pontos de contiguidade (conhecimento científico, desempenho como docente e impacto a nível profissional), fundamentais a uma atitude reflexiva e investigativa no que concerne ao desenvolvimento da ação pedagógica. Só refletindo neles é que conseguimos desenvolver um ensino adaptado às variadas circunstâncias da ação educativa.

O impacto a nível do conhecimento científico, facilitou processos tais como a planificação, o delinear de objetivos, o tirar conclusões, o saber observar, avaliar e, ainda, organizar os pilares fundamentais que sustentaram toda esta experiência pedagógica. Foram eles o desenvolvimento da audição, a criação e a interpretação musicais.

A nível de desempenho como professora estagiária, permitiu aplicar não só o conhecimento científico, mas, também, variadas estratégias fundamentais (didáticas e psicopedagógicas) para uma aprendizagem significativa. Este impacto a nível docente, obriga o professor a uma consciencialização permanente de tudo que o rodeia. Desenvolvendo, desta forma, um pensamento profissional mais adequado e dirigido às necessidades que surgiram na altura. Perante as várias dificuldades encontradas na realização de atividades, optei sempre por enveredar por uma metodologia mais cartesiana, onde os problemas eram observados, analisados em partes, e a sua resolução se iniciava pela parte mais simples. Assim, nesta PES, no que cabe ao desempenho como docente, procurei gerar várias dinâmicas de grupo, fomentar a valorização e respeito pela música e ainda introduzir estratégias de criatividade rotativa. Nas aulas do 1.º ciclo, por exemplo, os alunos da turma mais avançada liam frases para os alunos do 1.º ano que não sabiam ler. Introduzi também estratégias de  *moldagem* , onde eu contava ou tocava partes de canções e os alunos imitavam, conseguindo aprender determinados conteúdos mediante o que eu lhes transmitia. No 2.º ciclo, como era uma turma

socialmente diferenciada, a estratégia de *interpretação para saber ser* funcionou muito bem, a ponto de desenvolver as relações grupais e interpessoais e cooperação entre colegas. Para que cada um deles desse o melhor de si em prol de um grupo. Na realização do projeto com o 3.º ciclo, também tive de recorrer a estratégias como a *inoculação*, pois eram alunos desmotivados e precisavam de refletir sobre as suas atitudes, a fim de conseguirem levar a cabo as tarefas e atingir os objetivos.

No início deste percurso, preocupava-nos sobremaneira o facto de uma parte dos alunos ser quase da nossa faixa etária. Julgávamos que as dificuldades com a disciplina seriam acrescidas. O que se revelou afinal mais como um fator de aproximação e compreensão do que de afastamento. Também a forma de abordar os conteúdos em sala de aula contribuiu para isso. Ninguém pode ficar indiferente à música, esse poderoso e mágico catalisador de confraternização e desenvolvimento pessoal. Desenvolvimento esse que é um dos principais objetivos do ensino.

A nível de impacto profissional, aprendi que a interdisciplinaridade assume um papel fundamental na intervenção pedagógica. Um destes casos é a articulação com a expressão dramática, que funciona bastante bem como complemento à prática musical. As crianças gostam de aprender as canções de forma divertida, onde possam explorar os seus sentimentos e a expressão corporal. Ao utilizar as várias expressões, também me divertia com eles, o que acho fundamental num ensino de partilha. Prática esta, que continuei a utilizar já depois da experiência do estágio.

Um outro fator de destaque é o papel que o cooperante assume neste percurso de iniciação à prática profissional. Sem as suas sugestões e ensinamentos, todo este percurso teria sido feito com uma maior dificuldade.

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Banks, J. (1986). Multicultural education: Development, paradigms and goals. In J. Banks & J. Lynch (Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Barros, M., Zanella, P. & Araújo-Jorge, T. (2013). A música pode ser uma estratégia para o ensino de ciências naturais? Analisando concepções de professores da educação básica. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências*, 15(1), 81-94.
- Benedict, C., & Schmidt, P. (2014). Educating Teachers for 21st-Century Challenges. In M. Kaschub & J. Smith (Eds), *Promising Practices in 21st Century Music Teacher Education* (pp 77- 101). Oxford: Oxford University Press.
- Bertoncello, L., & dos Santos, M. R. (2002). Música aplicada ao ensino de informática em ensino profissionalizante. *Iniciação Científica CESUMAR*, 4(2), 131-142.
- Cardoso, M & Silva, L. (2016). O ensino da Música no século XXI: uma rede de possibilidades. In Cristina Mesquita, Manuel Vara Pires & Rui Pedro Lopes (Eds.), *Livro de Atas do I Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE)* (pp. 689-697). Bragança: Instituto Politécnico. ISBN 978-972-745-206-4
- Cruvinel, F. M. (2005). *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Instituto Centro-Brasileiro de Cultura.
- Cunha, J. (2005). Orff-Schulwerk em Portugal: Realidade ou Utopia na Formação de Professores de Educação Musical. (Dissertação de Mestrado em Estudos da Criança – Especialização em Educação Musical, não publicada). Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- Delors, J. (1996). Educação: um tesouro a descobrir–Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Séc. XXI. Brasília-DF.
- Díaz, M., & Frega, A. L. (1998). *La creatividad como transversalidad al proceso de educación musical*. Vitoria-Gasteiz. Amarú.
- Educação, M. D. (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico-Competências Essenciais Lisboa.
- Fonterrada, O. M. T. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Fundação Editora Unesp.
- Formosinho, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no âmbito do Projecto. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância*. Porto: Porto Editora, 53-91.

- 
- Giga, I. (2004). A Educação Vocal da Criança. *CIPEM-Revista Música, Psicologia e Educação*, 6, 68-69.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Grout, D. & Palisca, C. (2001). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva Publicações, Lda
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez Editora.
- Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Masetto, M. T. (1997). *Didática: a aula como centro*. São Paulo: FTD
- Mota, G. (2003). A formação para a Expressão Musical na Educação de Infância e no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Contributo para um olhar crítico. *Educare Apprendere*, 1, 23-37.
- Mota, G. (2015). A educação musical em Portugal—uma história plena de contradições. *DEBATES-Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música*, (13).
- Nogueira, J. P. S. (2012). *Relatório de prática pedagógica*. Coimbra: Instituto Politécnico de Coimbra.
- Not, L. (1991). *Ensinar e fazer aprender*. Porto. Edições ASA
- Palheiros, G. (1998). Jos Wuytack, músico e pedagogo. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*, 98, 16-24
- Pinheiro, E. A., Mendonça, B. A., da Silva, G. J., Gonçalves, O., & Chaves, T. S. (2004). O nordeste brasileiro nas músicas de Luiz Gonzaga. *Caderno de Geografia, Belo Horizonte*, 14(23), 103-111.
- Ponte, J. (2003). Didáticas: Que desafios. *Didáticas e metodologias da educação: percursos e desafios*, 2, 1413-1417.
- Redentor, A. (2002). *Epigrafia romana da região de Bragança*. Lisboa: Instituto Português de Arqueologia.
- Reis, C. M. S. (2012). *A importância da educação artística no 1º Ciclo de Ensino Básico: conceção, implementação e avaliação do Projeto Tum-Tum* (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade Aberta.
- Roldão, M. D. C. (2009). *Estratégias de Ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris: Le pommier.

- Soares, D. (2012). O ensino da música no 1º ciclo do ensino básico: das orientações da tutela à prática lectiva (Dissertação de Mestrado). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Sousa, M. (2008). Música, educação artística e interculturalidade: a alma da arte na descoberta do outro (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade Católica
- Sousa, M. (2012). *Pedagogia e didácticas da música intercultural: Programas artísticos e musicais interculturais*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora, Unip. Lda.
- Telheiro, L. (2010). *O ensino da música no 2º e 3º ciclo do ensino básico* (Dissertação de Doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa
- Vasconcelos, A., Lessa, E., Palheiros, G. B., Encarnação, M. & da Cruz, C. (2006). Orientações programáticas do ensino da música no 1º Ciclo do Ensino Básico. *APEM-Associação Portuguesa de Educação Musical*.
- Wuytack, J. (1993). Actualizar as ideias educativas de Carl Orff. *Revista de Educação Musical, APEM*, (76).
- Wuytack J. (1998). *Curso de Pedagogia Musical - 1º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. (2000). *Curso de Pedagogia Musical - 3º grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical
- Wuytack, J. (2004). *Curso de Pedagogia da Iniciação Musical - 1º Grau*. Porto: Associação Wuytack De Pedagogia Musical
- Zaragozà, J. L. M. (2009). *Didáctica de la música en la educación secundaria: Competencias docentes y aprendizaje*. Barcelona: Grao.

## LEGISLAÇÃO PORTUGUESA CONSULTADA

**Decreto-Lei n.º 46/1986 de 14 de outubro** – Estabelece o quadro geral das Leis de Base do Sistema educativo.

**Decreto-Lei n.º 49/2005 de 30 agosto** – Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo.

**Decreto de lei 3/2008 de 7 de janeiro** – Define os apoios especializados a prestar na educação pré-escolar e nos ensinos básicos e secundários.



## APÊNDICES

---



**Apêndice 1:** Plano de intervenção relativo à PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico com par pedagógico.

Nº de aula	Data	Carga Horária	Domínio
1. <sup>a</sup>	01/03/2012	90 Minutos	Observação
2. <sup>a</sup>	02/03/2012		Cooperação
3. <sup>a</sup>	08/03/2012		Cooperação
4. <sup>a</sup>	09/03/2012		Responsabilização pela docência
5. <sup>a</sup>	15/03/2012		Cooperação
6. <sup>a</sup>	16/03/2012		Responsabilização pela docência
7. <sup>a</sup>	22/03/2012		Cooperação
8. <sup>a</sup>	23/03/2012		Responsabilização pela docência
9. <sup>a</sup>	12/04/2012		Cooperação
10. <sup>a</sup>	13/04/2012		Responsabilização pela docência
11. <sup>a</sup>	19/04/2012		Cooperação
12. <sup>a</sup>	20/04/2012		Responsabilização pela docência
13. <sup>a</sup>	26/04/2012		Cooperação
14. <sup>a</sup>	27/04/2012		Responsabilização pela docência
15. <sup>a</sup>	03/05/2012		Cooperação
16. <sup>a</sup>	04/05/2012		Responsabilização pela docência
17. <sup>a</sup>	10/05/2012		Cooperação
18. <sup>a</sup>	11/05/2012		Responsabilização pela docência
19. <sup>a</sup>	17/05/2012		Cooperação
20. <sup>a</sup>	18/05/2012		Responsabilização pela docência
21. <sup>a</sup>	24/05/2012		Cooperação
22. <sup>a</sup>	25/05/2012		Responsabilização pela docência
23. <sup>a</sup>	31/05/2012		Cooperação
24. <sup>a</sup>	01/06/2012		Responsabilização pela docência
25. <sup>a</sup>	07/06/2012		Responsabilização pela docência
26. <sup>a</sup>	08/06/2012		Responsabilização pela docência

**Apêndice 2:** Sessões de trabalho relativas à PES no 2.º Ciclo do Ensino Básico.

<b>Nº da Semana</b>	<b>Data</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Domínio</b>
1ª	27/02/2012	45 Minutos	Observação
2ª	01/03/2012		Cooperação
3ª	05/03/2012		Responsabilização pela docência
4ª	08/03/2012		
5ª	15/03/2012		
6ª	19/03/2012		
7ª	22/03/2012		
8ª	09/04/2012		
9ª	12/04/2012		
10ª	16/04/2012		
11ª	19/04/2012		
12ª	23/04/2012		
13ª	26/04/2012		
14ª	30/04/2012		
15ª	03/05/2012		
16ª	07/05/2012		
17ª	10/05/2012		
18ª	14/05/2012		
19ª	17/05/2012		
20ª	21/05/2012		
21ª	24/05/2012		
22ª	28/05/2012		
23ª	31/05/2012		
24ª	04/06/2012		
25ª	07/06/2012		
26ª	11/06/2012		
27ª	14/06/2012		

**Apêndice 3:** Plano de intervenção relativo à PES no 3.º Ciclo do Ensino Básico com par pedagógico.

<b>Nº da Semana</b>	<b>Data</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Domínio</b>
1ª	31/10/2012	90 Minutos	Observação
2ª	7/11/2012		Cooperação
3ª	14/11/2012		Cooperação
4ª	21/11/2012		Responsabilização pela Docência
5ª	28/11/2012		Cooperação
6ª	5/12/2012		Responsabilização pela Docência
7ª	12/12/2012		Cooperação
8ª	9/01/2013		Responsabilização pela Docência
9ª	16/01/2013		Cooperação
10ª	23/01/2013		Responsabilização pela Docência
11ª	30/01/2013		Cooperação
12ª	6/02/2013		Responsabilização pela Docência

**Apêndice 4:** Planificação do 1.º ciclo.

Temática	Metas de aprendizagem	Metodologias / Atividades	Avaliação
Jogos de exploração com o corpo, voz e instrumento	<p>O aluno reproduz vocalmente motivos e frases melódicas de uma canção mediante um modelo (agudo e grave; subida, descida e permanência);</p> <p>O aluno reproduz vocalmente melodias e ritmos com diferentes intensidades mediante um modelo (intensidades forte, fraca e média);</p> <p>O aluno reproduz vocalmente melodias e ritmos com diferentes andamentos mediante um modelo (pulsação lenta, rápida e média);</p> <p>O aluno interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmica;</p>	<p>O aluno reproduz vocalmente motivos e frases melódicas de uma canção mediante um modelo;</p> <p>O aluno reproduz vocalmente melodias e ritmos com diferentes intensidades mediante um modelo;</p> <p>O aluno interpreta uma canção respeitando a sua estrutura rítmica;</p>	<p>Observação direta na sala de aula através da compreensão dos conteúdos e do grau de consecução dos objetivos.</p>
Desenvolvimento auditivo	<p>O aluno participa, cantando, em manifestações artísticas públicas;</p> <p>O aluno reproduz padrões rítmicos mediante um modelo, utilizando percussão corporal e instrumentos;</p> <p>O aluno utiliza diferentes fontes sonoras para explorar elementos básicos da música;</p> <p>O aluno improvisa ritmos com percussão corporal, com instrumentos não convencionais e convencionais, em coletivo e individualmente;</p>	<p>O aluno participa, cantando, em manifestações artísticas públicas;</p> <p>O aluno improvisa ritmos com percussão corporal, com instrumentos não convencionais e convencionais, em coletivo e individualmente;</p>	
Expressão e criação musical	<p>O aluno improvisa melodias, utilizando a voz e instrumentos convencionais;</p> <p>O aluno explora as potencialidades expressivas da voz e de diferentes materiais sonoros;</p> <p>O aluno improvisa em coletivo e individualmente sequências sonoras para sequências de movimento;</p>	<p>O aluno comunica as temáticas da dança através de desempenhos motores e expressivos adequados às mensagens;</p>	
Representação do som.	<p>O aluno improvisa em coletivo e individualmente ambientes sonoros para histórias;</p> <p>O aluno identifica visual e auditivamente instrumentos musicais diversificados;</p> <p>O aluno reconhece a música como parte do quotidiano;</p> <p>O aluno reconhece a diversidade do panorama musical de tradição oral.</p>	<p>O aluno reconhece os efeitos e o valor do desempenho artístico e interage com os colegas e professor sobre as experiências de dança.</p>	

3.º Período

Apêndice 5: Planificação do 2.º ciclo.

		Conteúdos	Metas de aprendizagem	Atividades/ Estratégias	Avaliação	
V	Timbre	Combinação de timbres; Instrumentos da Orquestra	Identificar auditivamente combinações de timbres; Distinguir as diferentes famílias dos instrumentos da Orquestra; Identificar auditivamente e visualmente os instrumentos da Orquestra; Agrupar os instrumentos da Orquestra por naipes; Conhecer a disposição tradicional dos instrumentos da Orquestra.	Identificar auditivamente os instrumentos da Orquestra	Observação direta; Participação na aula; Fichas de avaliação formativa; Teste prático; Auto e heteroavaliação	3.º Período
	Dinâmica	Organização dos elementos dinâmicos	Continuar a aperfeiçoar técnicas de execução de forma a produzir vários graus de intensidade.	Execução de peças vocais, instrumentais e corporais		
	Altura	Escala Pentatónica; Bordão.	Identificar auditivamente a Escala Pentatónica; Reproduzir oralmente a Escala Pentatónica; Tocar a escala a Escala Pentatónica na flauta e Instrumental Orff; Executar instrumentalmente o Bordão.	Executar na flauta canções na Escala Pentatónica; Entoar canções.		
	Ritmo	Sons e silêncios com duas e quatro pulsações (mínima e semibreve); Padrões rítmicos.	Reproduzir oralmente frases com mínimas e pausas de mínimas, semibreves e pausas de semibreves; Identificar auditivamente a mínimas e pausas de mínimas, semibreves e pausas de semibreves; Identificar auditiva e visualmente o padrão rítmico numa partitura; Executar o padrão rítmico com batimentos corporais; Distinguir ostinato de parão rítmico.	Copiar frases rítmicas com mínimas e pausas de mínimas; Copiar frases rítmicas com semibreves e pausas de semibreves;		
	Forma	Motivo; Frases	Identificar auditivamente o motivo numa música; Identificar uma frase numa música; Reproduzir oral e corporalmente uma frase rítmica;	Audições de obras musicais; Jogos musicais; Exercícios de exploração e vivência		

		Conteúdos	Competências Específicas	Atividades/ Estratégias	Avaliação	
VI	Timbre Dinâmica	Ataque, corpo e queda do som (perfil sonoro)	Identificar a evolução do som em três etapas.	Interpretação de gráficos de som;	Observação direta; Participação na aula; Fichas de avaliação formativa; Teste prático; Auto e heteroavaliação	3.º Período
	Altura	Escala modal; Melodia; Harmonia	Reproduzir oralmente a escala de Dó Maior; Reproduzir na pauta a escala de Dó Maior; Distinguir escalas modais de Escala Pentatónica; Identificar auditiva e visualmente uma melodia; Identificar auditiva e visualmente harmonia.	Executar na flauta de bisel a escala de Dó Maior; Executar peças para flauta e acompanhamento instrumental.		
	Ritmo	Sons e silêncios em três pulsações (mínima com ponto e pausa de mínima com ponto); Organizações binárias e ternária; Compasso; Anacruse	Identificar visualmente a mínima pontuada; Representar graficamente a mínima pontuada; Identificar na escrita e auditivamente os compassos: binário, ternário e quaternário; Identificar visualmente a anacruse; Reproduzir frases em anacruse	Execução de padrões rítmicos Criação de pequenas sequências rítmicas		
	Forma	Forma Binária – AB; Forma ternária – ABA.	Identificar formas musicais com dois temas diferentes (AB) e com regresso ao tema original (ABA); Reproduzir oral e corporalmente frases rítmicas na forma AB; Entoar uma canção na forma AB; Reproduzir oral e corporalmente frases rítmicas na forma ABA; Entoar uma canção na forma ABA.	Audição de obras musicais para identificação de temas; Entoação de canções com temas diferentes.		

### Apêndice 6: Planificação do 3.º ciclo.

Tema	Metas de aprendizagem	Metodologias/ atividades estratégicas	Aulas previstas	Avaliação
<i>Festa de Natal:</i> “The First Noël” “Vinde Crianças”	Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental Produzir e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais, vocais e instrumentais	Ensaios individuais e grupo. Execução de padrões rítmicos e melódicos. Ensaios individuais e de grupo.	3 Aulas	Observação direta na sala de aula da compreensão dos conteúdos e do grau de consecução dos objetivos.
<i>Festa de Carnava:</i> “O Carnaval” “Viva o Carnaval”	Desenvolver e aperfeiçoar a prática vocal e instrumental Produzir e participar em diferentes tipos de espetáculos musicais, vocais e instrumentais	Ensaios individuais e grupo. Execução de padrões rítmicos e melódicos. Ensaios individuais e de grupo.	4 Aulas	

**Apêndice 7:** Ficha de Atividade do 1.º ciclo.

**Ficha de Atividade**

Nome: \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_ Data \_\_/\_\_/\_\_

1) Inúmera com ordem crescente as imagens conforme os sons que vais ouvir:



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_



Som n.º \_\_\_\_\_

Apêndice 8: Arranjo da peça “*The First Noël*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes.

### The First Noël

Andante

Flauta

Jogo de Sinos

Xilofone

Guizeira

Triângulo

Bombo

8

Flauta

Jogo de Sinos

Xilofone

Guizeira

Triângulo

Bombo

13

Flauta

Jogo de Sinos

Xilofone

Guizeira

Triângulo

Bombo

1. 2.

Apêndice 9: Arranjo da peça “*Vinde Crianças*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes.

## Vinde Crianças

Moderato  $\text{♩} = 108$

The musical score is arranged in three systems, each containing six staves for different instruments. The instruments are Flauta (Flute), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone (Xylophone), Guizeira (Shaker), Triângulo (Triangle), and Bombo (Drum). The tempo is marked 'Moderato' with a quarter note equal to 108 beats per minute. The score includes measure numbers 7 and 13, and features first and second endings in the final measures of the third system.

**Apêndice 10:** Letra do arranjo “*O Carnaval*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes.



### O Carnaval

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

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

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



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

**Apêndice 11:** Letra do arranjo “*Viva o Carnaval!*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes.



### Viva o Carnaval

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

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



Apêndice 12: Arranjo da peça “O Carnaval”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes

## Carnaval

The musical score for "Carnaval" is arranged for a percussion ensemble and flute. It consists of two systems of staves. The first system includes parts for Flauta (Flute), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone (Xylophone), Triângulo (Triangle), Bombo (Drum), and Guizeira (Cymbal). The second system includes parts for Flauta (Flute), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone Alto (Alto Xylophone), Triângulo (Triangle), Bombo (Drum), and Guizeira (Cymbal). The score is written in 2/4 time and features a variety of rhythmic patterns, including eighth and sixteenth notes, and rests. The Flauta parts include first and second endings. The percussion parts are primarily rhythmic accompaniment, with the Bombo and Guizeira providing a steady beat and the Triângulo and Xilofone adding melodic and harmonic interest.

**Apêndice 13:** Arranjo da peça “*Viva o Carnaval*”. Fonte: Tânia Veiga e Cláudia Guedes

## Viva o Carnaval

The musical score for "Viva o Carnaval" is arranged for a percussion ensemble and flute. It consists of two systems of staves. The instruments are: Flauta (Flute), Jogo de Sinos (Bells), Xilofone (Xylophone), Triângulo (Triangle), Bombo (Drum), and Guizex (Cymbal). The score is written in 2/4 time. The first system (measures 1-8) features a melodic line for the Flauta and Xilofone, with first and second endings. The Jogo de Sinos, Triângulo, Bombo, and Guizex parts provide a rhythmic accompaniment. The second system (measures 9-16) continues the melodic and rhythmic patterns, with the Flauta and Xilofone parts featuring triplets and a repeat sign. The percussion parts continue their rhythmic accompaniment throughout.

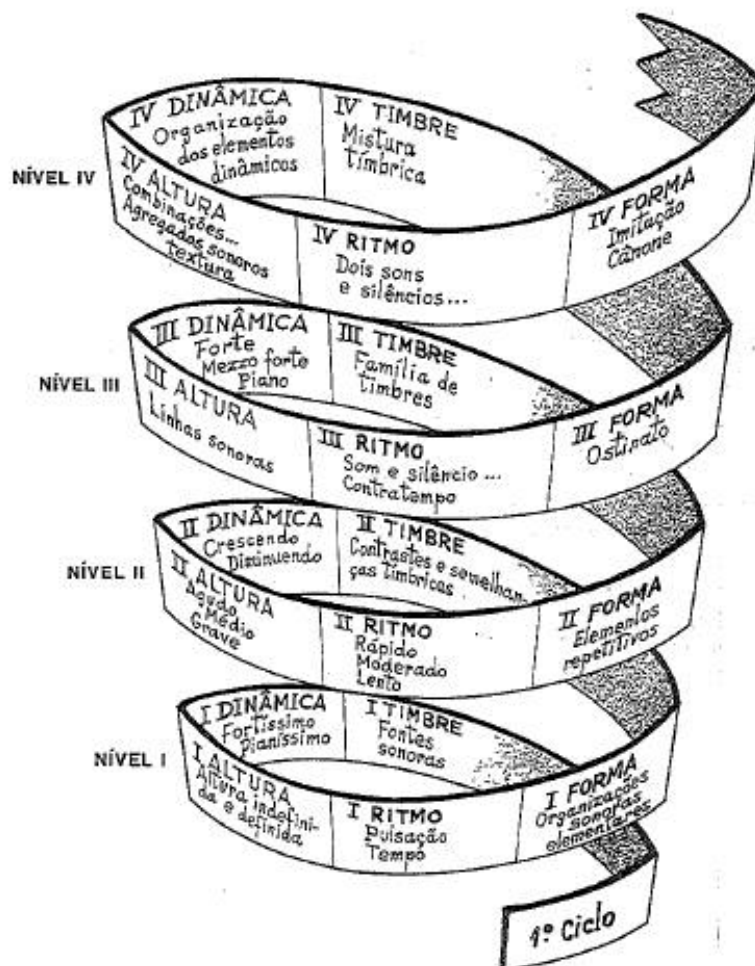


## **ANEXOS**

---



## Anexo 1: Programa de E.M do 2.º ciclo em espiral




**Anexo 2:** Conteúdos organizados por níveis para o 5.º ano

<b>Conceitos</b> <i>Níveis</i>	<b>Timbre</b>	<b>Dinâmica</b>	<b>Altura</b>	<b>Ritmo</b>	<b>Forma</b>
<b>Nível I</b>	Fontes sonoras convencionais e não convencionais	Fortíssimo e Pianíssimo	Altura definida e indefinida	Pulsação e Tempo	Organizações elementares
<b>Nível II</b>	Contraste e semelhança tímbrica	Crescendo e diminuendo	Registos: Agudo, Médio e Grave	Andamentos: Presto, Moderato e Lento. Accelerando e Ritardando	Elementos repetitivos
<b>Nível III</b>	Família de timbres	Forte, Mezzo forte e Piano.	Linhas sonoras ascendentes e descendentes; ondulatórias; contínuas e descontínuas. Dois sons em diferentes registos	Som e silêncio organizados com a pulsação. Dois sons e silêncios de igual duração numa pulsação.	Ostinato
<b>Nível IV</b>	Mistura tímbrica	Organização dos elementos dinâmicos	Combinações de linhas horizontais e verticais. Agregados sonoros. Três sons em diferentes registos. Textura.	Um som e um silêncio de igual duração numa pulsação. Contratempo	Imitação. Cânone.
<b>Nível V</b>	Combinação de timbres	Organização dos elementos dinâmicos	Escala Pentatónica. Bordão	Sons e silêncios com duas e quatro pulsações. Padrões rítmicos. Compasso	Motivo. Frase
<b>Nível VI</b>	Ataque, corpo e queda do som. (Perfil sonoro)	Ataque, corpo e queda do som. (Perfil sonoro)	Escalas modais. Melodia e Harmonia	Sons e silêncios em três pulsações. Organização binária e ternária. Anacruse	Forma: Forma binária e ternária. AB e ABA

**Anexo 3:** Canção “Dó Ré Mi a MiMi”, retirada do manual Vamos Cantar... Vol. XII Vivo a Cantar

19/20 Dó-ré-mi - a Mimi




19/20 Dó-ré-mi - a Mimi

Dó-ré-mi - a Mimi  
 Mi-fá-sol - pelo sol  
 fá-mi-ré - vai a pé  
 Mi-ré-dó - não tem popó


Dó-ré-mi - eu cozi  
 Mi-fá-sol - um pão mole  
 fá-mi-ré - pré café  
 Mi-ré-dó - da minha avó!

(M.C. Diogo/ R. Simões)

Popular Francesa



Dó - ré - mi a Mi - mi Mi - fá - sol pe - lo sol Fá - mi -  
 ré - vai a pé Mi - ré - dó não tem pó - pó.



Sugestões  
 de Actividades

\* Formar dois grupos em que um canta o nome das notas e o outro responde com o texto.

\* Alternar os grupos.

**Anexo n.º 4:** Canção do “Dia da Mãe”. Retirada do manual *Vamos cantar...* vol. IX Festividades

### 13/14 Dia da Mãe/ Dia do Pai



Os Autores



Mãe, o-bri-ga-do pe-lo-a-mor, Eu te a-gra-de-ço nes-te di - a  
 To-dos - os mi-mos que me dás, Com ter - nu - ra e a-le - gri - a.  
 Ho - je eu di-go a to-da a gen - te, Que és o me-lhor que o mun-do tem.  
 Quan-do me a-bra-ças sou fe-liz Por-que me a-mas. Eu te a - mo quéri-da mãe.

### 13/14 Dia da Mãe/ Dia do Pai

DIA DA MÃE

Mãe, obrigado pelo amor,  
 Eu te agradeço neste dia  
 Todos os mimos que me dás,  
 Com ternura e alegria.

REFRÃO:

Hoje eu digo a toda a gente,  
 Que és o melhor que o mundo tem.  
 Quando me abraças sou feliz  
 Porque me amas,  
 E eu te amo querida mãe.

Quem deu à papa ao bebé?  
 Quem foi que limpou o rabinho?  
 Quem choreu lágrimas de amor?  
 Foi a mãe, com seu carinho.

REFRÃO

DIA DO PAI

Pai, neste dia tão especial,  
 Trágo-te amor e alegria.  
 Tu para mim és o maior  
 E eu sem ti nada seria.

REFRÃO:

Hoje eu digo a toda a gente,  
 Que do meu coração não saís.  
 Quando me abraças sou feliz  
 Porque me amas,  
 E eu te amo querido pai.

Quem é tão grande e tão amigo?  
 Quem nos leva a passear?  
 Quem nos ensina a jogar à bola?  
 É o pai, por nos amar.

REFRÃO

(Os Autores)



Festividade: Dia da Mãe/ Dia do Pai

### Sugestões de Actividades

- ✦ Adaptar a letra do Dia do Pai à melodia.
- ✦ Na versão instrumental recitar uma poesia cantando o último refrão.

---

**Anexo 5:** Canção “*É a Sonhar*” do autor Diamantino. Fonte desconhecida

**É A SONHAR, SONHAR, SONHAR - Diamantino**

I- Sonhei que era Pintor  
E que tudo em meu redor  
Era belo e colorido  
E com tintas e tela  
Fiz uma aguarela  
Daquele sonho vivido.

**REFRÃO**

E a sonhar, sonhar, sonhar	E a sonhar, sonhar, sonhar
Que podemos alcançar,	Que podemos alcançar,
Montanhas d' ilusão	Cada meta vencida
Estrelas a voar	Abraçar logo o mar,
Alegria no meu coração	Sem ter medo desta vida
	É a sonhar...sonhar...

II- Sonhei que era poeta  
E puxando da caneta,  
Fui vertendo emoções  
E p'ra minha surpresa  
O sonho acordou certeza  
De aliviar corações.

**REFRÃO**

**Anexo 6:** Partitura em forma não convencional da “*Marcha Turca*” de Mozart. Retirada do manual Orquestra do Pautas 1

**Marcha Turca Mozart**

**Seção A**

**Seção B**

**Seção C**

**Seção D: rattri**

**Legenda:**

<b>Panheleira</b> esta parte	<b>Triângulo</b>	<b>Marcim</b>	<b>Cava</b>	<b>Tutti</b>	<b>Silêncio</b>

Anexo 7: Partitura da peça “Pizzicati” de Léo Delibes. Retirada de sheetmusicdirect.com

Violin

**Pizzicati**  
from *Sylvia*  
Léo Delibes

**Allegro**  
pizz.  
*mp sempre stacc.*

**molto rit.** **a tempo**  
*mp*

**accel. poco a poco**  
*cresc. poco a poco*

**a tempo**  
*mf* *p*

© Copyright 2011 Disney Brothers Music Limited.  
All Rights Reserved. International Copyright Secured.

Anexo 8: Musicograma da “Dança Russa” de Tchaikovsky Retirado do manual Orquestra do Pautas 1 livro 2

**Dança Russa Tchaikovsky**

**Seção A1**

**Seção A2**

**Seção B**

**Seção C**

**Seção A3**

**Tutti - accelerando**

Bico-mico    Clavas    Pandieira sem palé    Tamborim com bazuca    Caixa de gaitas    Mirreas    tutti    Movimento circular    Sílabeo

**Anexo 9:** Partitura da “Sonatina n.º 4”, de Joseph Haydn. Retirada do livro *100% Música* do 5.º ano

Executa a melodia da primeira pauta, segundo a sua dinâmica, utilizando os instrumentos da sala de aula.

A segunda e terceira pautas correspondem ao piano que ouves na peça musical.

CD 2 • FOLHAS 25 e 26

CD 2 • FOLHA 27

**Sonatina n.º 4**

52

## Sonatina n.º 4 (cont.)



Joseph Haydn (1732-1809)

Nasceu na Áustria. Aos 8 anos, fruto de uma bela voz, foi para o coro da catedral de Viena de onde se foi com 17 anos. Distinguiu-se como músico e compositor de famílias aristocratas. Ganhou a admiração de Mozart e chegou a ser professor de Beethoven. Haydn demonstrou uma grande capacidade criativa: compôs 104 sinfonias e centenas de outras obras.

www.projeto101.pt/links  
 para saber mais sobre...  
 • W. A. Mozart  
 • L. van Beethoven

Caderno de Atividades

Pág. 16-F

53