

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

**Cristiana Maria Flora Gomes**

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

**Orientado por**

Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso

Bragança

2014



“O comportamento é o espelho no qual todos mostram a sua verdadeira imagem.”

(Goethe)

“Minha alma é uma orquestra oculta; não sei que instrumentos tocam e rangem, cordas e harpas, timbales e tambores, dentro de mim. Só me conheço como sinfonia.”

(Fernando Pessoa - *Livro do Desassossego*)

## **AGRADECIMENTOS**

Pela paciência, compreensão e ajuda:

Professora Maria Isabel Ribeiro de Castro (Orientadora e Supervisora de Estágio 1º e 2º Ciclos)

Professor Cooperante Carlos Costa (1º Ciclo)

Professor Cooperante Fernando Luís Morais Fernandes (2º Ciclo)

Professor Mário Aníbal Gonçalves Rego Cardoso (Professor Orientador e Supervisor de Estágio 3º Ciclo)

Professor Cooperante Artur José Fernandes (3º Ciclo)

Pelo acolhimento e disponibilidade:

Escola E.B. 1 nº 8 Artur Mirandela (1º Ciclo)

Escola E.B. 1/2/3 Augusto Moreno

Agrupamento de Escolas Abade de Baçal

Agradecimento Especial:

Alzira de Jesus Félix Flora (mãe)

## RESUMO

Este Relatório de Estágio Profissional é um documento que se centra no resumo de tudo o que a Prática de Ensino Supervisionada representou para mim. Com ele, quero espelhar o trabalho que desenvolvi tendo por base algumas abordagens pedagógico-musicais utilizadas (Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Edwin Gordon (1927-), Émile-Jacques Dalcroze (1869-1950), Jos Wuytack (1935-), Zoltán Kodály (1882-1967)). Pretende ser uma compilação de experiências e sentimentos da prática pedagógica desenvolvida na Prática de Ensino Supervisionada. Este Documento reflete, numa outra perspetiva, sobre os pedagogos da Educação em geral, sobre a influência dos seus estudos e sobre a projeção dos mesmos no mundo atual e consequentemente na escola atual.

**Palavras-chave.** Pedagogos Musicais, Prática de Ensino Supervisionada, Experiências de Aprendizagem, Educação Musical, Músicas do Mundo.

## **ABSTRACT**

This report aims to summarise the Supervised Teaching Practice, emphasising the personal gains derived from this period. With this report, I wish to reflect the work conducted, bearing in mind some of the pedagogical and musical approaches used (Carl Orff (1895-1982), Edgar Willems (1890-1978), Edwin Gordon (1927-), Émile-Jacques Dalcroze (1869-1950), Jos Wuytack (1935-), Zoltán Kodály (1882-1967)). It intends to be a compilation of experiences and feelings towards the pedagogical practice developed throughout the Supervised Teaching Practice. Finally, it also focuses on the influence of pedagogues from the educational area in general, their studies and their impact on the current world and present school.

**Keywords:** Music Pedagogues, Supervised Teaching Practice, Learning Experiences, Musical Education, Music of the World.

## ÍNDICE

AGRADECIMENTOS .....	iv
RESUMO .....	v
ABSTRACT .....	vi
ÍNDICE DE FIGURAS .....	ix
ÍNDICE DE QUADROS .....	x
ÍNDICE DE APÊNDICES .....	xii
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xiii
1- INTRODUÇÃO .....	15
1.1 - A Educação em geral e a Educação através da Música.....	15
1.2 - O Currículo Nacional do Ensino Básico e a Educação Musical .....	17
1.3 – Estrutura e informações sobre o Relatório de Estágio Profissional.....	20

### CAPÍTULO I - SUPORTE TEÓRICO E CONCEPTUAL

Introdução.....	25
1.1. A Escola Nova, os Pedagogos Educacionais e os Modelos Pedagógicos .....	27
1.2. Os Pedagogos Musicais .....	33
1.2.1. Audição.....	34
1.2.2. A voz como o primeiro instrumento .....	38
1.2.3. O movimento corporal associado à Música .....	40
1.2.4. A prática instrumental e a improvisação.....	42
1.2.5. Novas abordagens musicais .....	45
1.3. As várias culturas musicais – a interculturalidade musical.....	51
Síntese.....	54

### CAPÍTULO II - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1.º CICLO

Introdução.....	59
2.1. Contextualização da Prática .....	60
2.1.1. Caracterização da Escola.....	60
2.1.2. Caracterização da Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	61
2.2. Organização da Prática do 1º Ciclo do Ensino Básico .....	63
2.3. Experiências de Ensino/Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	66
Síntese.....	77

### **Capítulo III - PRÁTICA DE ENSINO SUPERVIVIONADA NO 2º. e 3º. CICLO**

Introdução.....	<b>81</b>
3.1. Contextualização das Práticas no 2º e 3º Ciclo.....	<b>82</b>
3.1.1. Caracterização da Escola.....	82
3.2. Caracterização da Turma do 2º Ciclo do Ensino Básico .....	<b>85</b>
3.3. Organização da Prática de 2º Ciclo do Ensino Básico.....	<b>87</b>
3.4. Experiências de Ensino/Aprendizagem no 2º Ciclo do Ensino Básico.....	<b>89</b>
3.5. Contextualização da Prática no 3º Ciclo .....	<b>95</b>
3.5.1. Caracterização da Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico .....	95
3.6. Organização da Prática no 3º Ciclo do Ensino Básico .....	<b>97</b>
3.7. Experiência de Ensino/Aprendizagem no 3º Ciclo .....	<b>99</b>
Síntese.....	<b>106</b>
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	<b>109</b>
BIBLIOGRAFIA.....	<b>117</b>
APÊNDICES .....	<b>123</b>
ANEXOS.....	<b>141</b>

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - <i>Literacia em Artes</i> .....	18
Figura 2 - <i>Competências específicas e os grandes organizadores</i> . ....	19
Figura 3 - <i>Os estádios para aprender música</i> . ....	37
Figura 4 – <i>Musicograma 1</i> .....	50
Figura 5 – <i>Musicograma 2</i> .....	50
Figura 6 - <i>Abordagens Pedagógico-musicais da 1ª e 2ª Geração</i> . ....	55
Figura 7 – <i>Escola E. B. 1 n° 8 Artur Mirandela</i> . ....	61
Figura 8 – <i>Disposição dos alunos na sala de aula</i> . ....	62
Figura 9 – <i>Modelo de Planificação</i> . ....	65
Figura 10 – <i>Divisão da Canção Wéya, héya</i> .....	69
Figura 11 – <i>Partitura do Arranjo para Instrumental Orff da canção “Wéya héya”</i> .....	73
Figura 12 – <i>Solmização</i> . ....	74
Figura 13 – <i>Escola E. B.1/ 2/3 Augusto Moreno</i> .....	82
Figura 14 – <i>Sala n° 33</i> .....	83
Figura 15 – <i>Sala de arrumações dos instrumentos musicais</i> .....	84
Figura 16 – <i>Sala n° 34</i> .....	84
Figura 17 – <i>Disposição dos alunos na sala de aula n° 33</i> . ....	88
Figura 18 – <i>Aula com o 6º E</i> .....	90
Figura 19 – <i>Concerto Final no Bar da Escola</i> .....	91
Figura 20 – <i>Concerto na Sardinhada</i> .....	92
Figura 21 – <i>Disposição dos alunos na sala de aula</i> .....	98
Figura 22 - <i>Concerto do Magusto</i> .....	100

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - <i>Quadro síntese das ideias de Decroly (1923), Montessori (1936) e Claparède (1958)</i> .....	30
Quadro 2 - <i>Quando síntese das ideias de Durkheim (1922) e Dewey (1916)</i> .....	31
Quadro 3 - <i>Quadro síntese do 1º ciclo</i> .....	77
Quadro 4 - <i>Quadro síntese do 2º ciclo</i> .....	106
Quadro 5 - <i>Quadro síntese do 3º ciclo</i> .....	107

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Relação entre os alunos do sexo masculino e feminino do 1º e 3º Anos .....	62
Tabela 2 - Relação entre os alunos do sexo masculino e feminino do 6º E. ....	86
Tabela 3 - Relação entre os alunos do sexo masculino e feminino do 8º E. ....	96

## ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice nº 1: .....	125
Apêndice nº 2: .....	126
Apêndice nº 3: .....	128
Apêndice nº 4: .....	130
Apêndice nº 5: .....	132
Apêndice nº 6: .....	133
Apêndice nº 7: .....	135
Apêndice nº 8: .....	137

## ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo nº 1 .....	143
Anexo nº 2 .....	147
Anexo nº 3 .....	149



## 1. INTRODUÇÃO

### 1.1. A Educação em geral e a Educação através da Música

A Educação é um direito que nos assiste, está contemplado na Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembleia Geral da ONU a 10 de Dezembro de 1948, pós 2ª Guerra Mundial. Segundo o artigo nº 26 todas as pessoas têm direito à Educação. Deve ser gratuita e garantida pelo menos até ao ensino elementar fundamental, sendo este obrigatório. Deve atender à total expansão da personalidade humana, reforçando os direitos do homem e das liberdades fundamentais, favorecendo a compreensão, tolerância e a amizade entre todos os seres humanos, sem os diferenciar de nenhuma forma promovendo assim a paz entre todas as nações.

Portugal oferece um diversificado leque de opções no que respeita à Educação sendo a mesma legislada pelo Ministério da Educação e Ciência, de onde são emanadas diretrizes para a sua organização e sistematização. No entanto existe um documento que para mim é o mais importante, falo da *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*.

A *Lei de Bases do Sistema Educativo Português*<sup>1</sup> tem como objetivo assegurar a formação geral de todos os portugueses, de modo a garantir o desenvolvimento de aptidões, capacidade de raciocínio e espírito crítico, assegurar uma formação equilibrada no saber teórico e prático e, proporcionar um desenvolvimento físico e motor a par de uma educação artística de qualidade. Deve ainda facilitar a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e iniciação de uma segunda, deve permitir o desenvolvimento de valores da história e cultura portuguesa, não descuidando a maturidade cívica e sócio-afetiva.

Elaborei toda a Prática de Ensino Supervisionada (1.º, 2.º e 3.º Ciclos) tentando responder aos apelos da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), nomeadamente ao artigo n.º 26 e à *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* (2005), de modo a proporcionar aos alunos não só uma educação que privilegia a aprendizagem dos conteúdos específicos da Música (obrigatoriamente) mas também uma educação cívica.

No que respeita à Educação através da Música podemos afirmar que tem um papel preponderante do desenvolvimento holístico do indivíduo. É de extrema

---

<sup>1</sup> Versão mais recente datada de 30 de Agosto de 2005.

importância que o professor saiba explorar o lado socio-afetivo da criança e trabalha-lo de modo a que a mesma o transporte para o seu plano de consciência. Percebemos claramente que a Música desperta emoções e que as mesmas devem ser valorizadas e exploradas. Nos dias de hoje verificamos que a cultura das emoções é banida do ensino em geral e, em especial do ensino da Música, uma das razões apontadas para este facto tem a ver com a incompreensão existente face às relações do ser humano com a natureza da Música (Fonterrada, 2008). Willems (1984), no seu livro *As bases psicológicas da Educação Musical* defende que a Música é uma atividade que enriquece o ser humano porque invoca a vontade, a sensibilidade, o amor, a inteligência e a imaginação criadora.

Dalcroze (1898) salientou a importância da Música nas escolas e o desenvolvimento das mentes mais jovens através dela, pois tinha plena convicção que a evolução e o progresso só são possíveis com a participação ativa da juventude. Como visionário que era, destacou que apostar nas crianças e na juventude é a chave do sucesso. Penso, que se lhes for dada uma formação sólida com base no respeito e na sensibilidade poderão ser mais tarde seres humanos mais esclarecidos e sensíveis, atentos ao que os rodeia. Saliento que esta atenção e sensibilidade é conseguida através das artes em geral e principalmente através da Música.

Fonterrada (2008) constata que Dalcroze (1898), no seu tempo, foi um árduo lutador pela música para todos e arte para todos, este pretendia uma forte e consistente formação artística da população, idealizava um ensino onde as artes (nomeadamente a música) fossem uma realidade constante, onde a democratização do ensino fosse possível. Hoje em dia, esta aspiração de Dalcroze ganha cada vez mais consistência. Para Sousa (2003)

Uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogénea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional. (Sousa, 2003, p. 63)

Sousa (1999) citando Neves F. refere que “o princípio fundamental em que deve assentar qualquer programa de ensino é que a música não é um luxo. A música faz parte da educação.” (Sousa, 1999, p. 64).

Na aula de Educação Musical deparamo-nos com o facto de expor os conteúdos programáticos de uma forma apelativa, clara e concisa, mas também de transmitir

valores sociais, culturais e afetivos, através da Música e da sua prática (quer performativas quer teóricas). O Pedagogo Educacional Francês Céléstin Freinet (1974) (cit. por Varela de Freitas et al) defende que a escola tem duas funções sociais fulcrais, inteiramente necessárias e complementares:

- A escola tem a função de preparar, e efetivamente proporcionar aos alunos a aquisição de competências técnico-científicas que futuramente usarão para desempenhar as suas tarefas no mundo laboral, dito por outras palavras, proporcionar o saber teórico-prático intrínseco às disciplinas curriculares.
- Tem também a função de proporcionar uma preparação “humana, cultural e moral” (Varela de Freitas et al, 1987, p. 5).

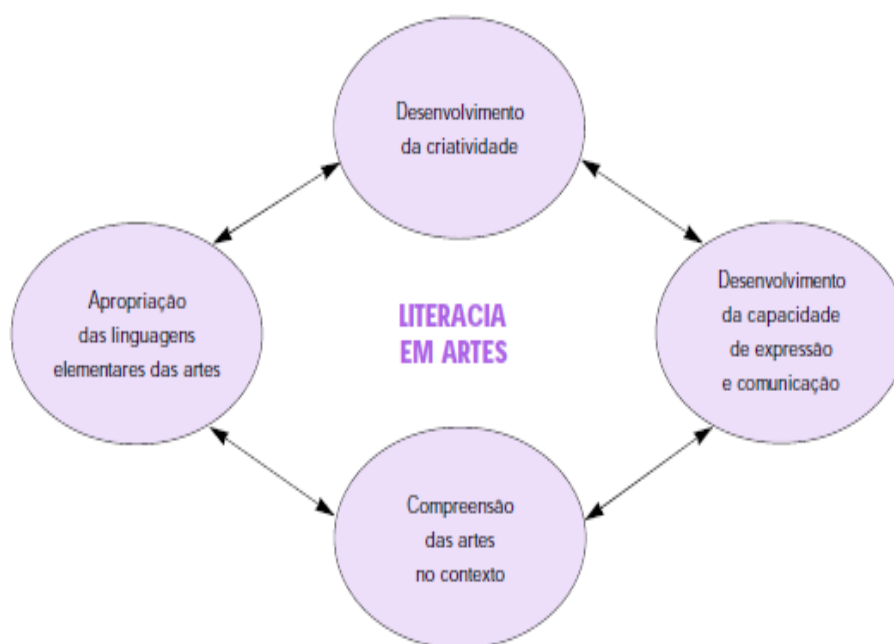
## **1.2. O Currículo Nacional do Ensino Básico e a Educação Musical**

Na minha prática pedagógica tive como base de trabalho o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001), sendo que, apesar de revogado, foi o adotado por considerar que era o que melhor se adaptava às minhas necessidades da prática pedagógica. No que respeita ao Currículo Nacional do Ensino Básico, a disciplina de Educação Musical encontra-se situada no capítulo da Educação Artística, juntamente com a Expressão Plástica e Educação Visual; Expressão Dramática/Teatro e Educação Físico-Motora/Dança. A razão pela qual a Educação Musical está situada juntamente com estas áreas prende-se com o facto de todas elas serem consideradas Artes.

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam a vida das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. (...) As artes permitem participar em desafios coletivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001, p. 149).

Na mesma linha de pensamento, o documento suprarreferido propõe que a “apropriação das linguagens elementares das artes, o desenvolvimento da capacidade de expressão e comunicação, o desenvolvimento da criatividade e a compreensão das artes nos contextos” sejam competências que devem ser desenvolvidas quando se trabalha a

literacia musical com os alunos. (Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais, 2001, p. 152). A literacia musical é um conceito fulcral que deve ser expandido em todas as aulas. O que se pretende é que os alunos conheçam novos sons, novas formas musicais, novas maneiras de ver e apreciar a música para que o seu vocabulário (literatura musical e musicalidade) seja amplamente enriquecido de forma adequada.



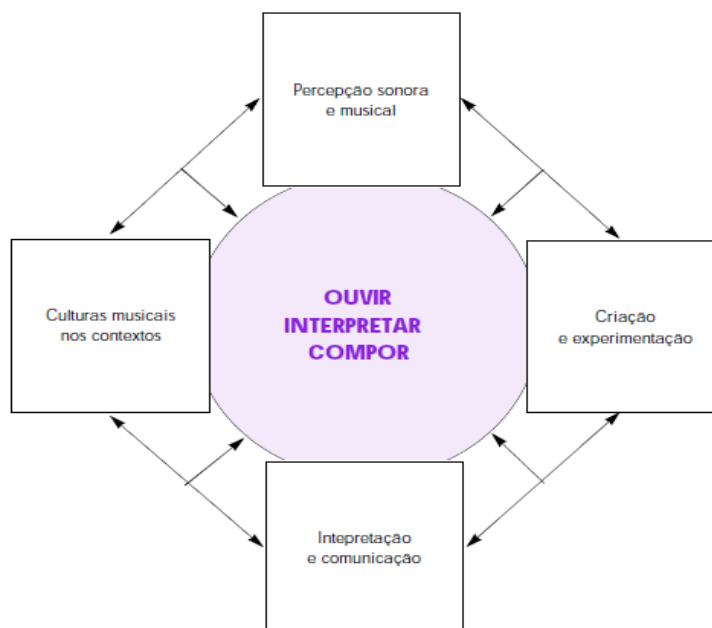
**Figura 1 - Literacia em Artes. Esquema retirado do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001) p. 152.**

Segundo o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001) existem várias experiências de ensino/aprendizagem que os alunos devem vivenciar na disciplina de Educação Musical no Ensino Básico (Expressão Musical no 1.º ciclo, Educação Musical no 2.º ciclo e Música no 3.º ciclo). O desenvolvimento de projetos de investigação, produção e realização de espetáculos, utilização das tecnologias de informação e comunicação, assistência a diversos espetáculos e eventos artísticos, contacto com diferentes instrumentos e culturas artísticas, conhecimentos do património artístico nacional e a exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais são algumas das experiências de aprendizagem propostas.

Na Prática de Ensino Supervisionada desenvolvi algumas destas experiências de ensino/aprendizagem, nomeadamente a promoção do contacto com diferentes instrumentos e culturas artísticas, o desenvolvimento de projetos de investigação,

produção e realização de espetáculos e a exploração de diferentes formas e técnicas de criação e de processos comunicacionais. No capítulo II deste Relatório é referido pormenorizadamente o desenvolvimento dessas experiências de ensino/aprendizagem.

Segundo o documento descrito anteriormente, os três domínios da prática musical sobre os quais o professor deve basear a sua prática pedagógica são a Audição, Interpretação e Composição. Estes domínios devem ser integrados e desenvolvidos em todas as aulas de Educação Musical. Os grandes organizadores das competências específicas sugeridas pelo mesmo são: (i) a Interpretação e Composição, a Criação e Experimentação, (ii) Percepção Sonora e Musical e (iii) as Culturas Musicais nos Contextos. Estes organizadores estão intrinsecamente ligados com os conceitos de Audição, Interpretação e Composição, pilares fundamentais da prática pedagógica musical. Esquemáticamente, de acordo com o Ministério da Educação:



**Figura 2 - Competências específicas e os grandes organizadores. Esquema retirado do Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001) p. 170.**

Tive em conta os grandes organizadores e a sua ligação com as competências específicas no desenvolvimento da prática pedagógica. Em todas as aulas que lecionei, a Audição e Interpretação foram trabalhadas de diferentes formas recorrendo a diferentes abordagens que serão posteriormente apresentadas. Quanto à Composição existiram aulas planeadas para esse sentido. Note-se que a composição não estava sempre presente.

Um elemento importante na disciplina de Educação Musical é o currículo oculto. Deve olhar-se com muita atenção para este tipo de currículo, visto que existem escolas de música particulares, conservatórios de música, bandas filarmónicas, bandas de garagem entre outros que proporcionam o contacto direto com a música. Os alunos de Educação Musical podem ter vivenciado experiências a esse nível, o que lhe permitiu o contacto direto com a Música antes da escola o ter feito. Por esta razão, é muito importante que o professor interrogue os alunos acerca desta possibilidade e que, se a mesma se verificar, seja tida em conta no processo de ensino/aprendizagem.

### **1.3. Estrutura e informações sobre o Relatório de Estágio Profissional**

O Relatório de Estágio Profissional está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo será exposto todo o suporte teórico-conceitual que esteve na base da minha Prática de Ensino Supervisionada realizada nos três Ciclos do Ensino Básico. O segundo capítulo onde contextualizo, demonstro a forma como o estágio profissional do 1.º Ciclo foi organizado e onde relato as experiências de ensino/aprendizagem vivenciadas pelos alunos durante o período de intervenção pedagógica com base em dados recolhidos através da observação direta. No terceiro capítulo onde contextualizo, demonstro a forma como os estágios profissionais do 2.º e 3.º Ciclos estavam organizados e onde relato as experiências de ensino/aprendizagem vivenciadas pelos alunos nos dois ciclos respetivamente com base na observação direta.

Todos os estágios profissionais foram desenvolvidos na cidade de Bragança, sede do concelho e Capital de Distrito no extremo nordeste de Portugal.

É neste Relatório de Estágio Profissional que desagua toda a minha formação académica, desde a Licenciatura até este momento do Mestrado. Mostrar a minha forma de atuar dentro da sala de aula é um dos objetivos deste documento. O pressuposto principal da Prática de Ensino Supervisionada é fazer com que o estagiário tome contacto com a realidade escolar, e que nela consolide as aprendizagens realizadas durante o seu plano de estudos que ficaram como que “incubadas” até este ter oportunidade de as experimentar *in loco*.

Os conceitos de refletir e avaliar o percurso da Prática de Ensino Supervisionada estarão presentes. Os mesmos servirão para que, futuramente, o início da minha carreira docente seja mais consciente, autónomo e livre, de modo a que a filosofia de ensino que

eleger seja eficiente do ponto de visto da aquisição de competências por parte dos alunos, quer ao nível das aprendizagens musicais, quer ao nível das aprendizagens sociais.

A importância deste Relatório de Estágio Profissional prende-se com o facto de constituir um instrumento primordial de reflexão da Prática de Ensino Supervisionada. No meu ponto de vista, parece-me de grande interesse a reflexão em todo o trabalho desenvolvido, estratégias de ensino, métodos ou propostas pedagógicas, materiais didáticos, experiências de ensino/aprendizagem e resultados obtidos pela implementação das estratégias de ensino utilizadas (verificados através da observação direta).

O método de recolha de dados utilizado resumiu-se à observação direta, que permitiu recolher dados através da observação das atitudes dos sujeitos, no processo de observação de aulas e, dentro da observação direta a observação participante, técnica relevante no meu processo de recolha de dados. De acordo com Fernandes (1995, p. 175), “das técnicas utilizadas na observação directa intensiva destacam-se a entrevista, a medida das atitudes e a observação participante”.

Os objetivos gerais da minha Prática de Ensino Supervisionada nos três ciclos do Ensino Básico prenderam-se com o desenvolvimento de atividades musicais diversificadas e de dificuldade ajustada ao grupo de alunos que as desenvolvia, incrementação de uma filosofia de ensino onde a Música e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos fosse uma realidade, e por último, aprimorar a minha intervenção pedagógica.



**CAPÍTULO I**

---

**SUPORTE TEÓRICO E CONCEPTUAL**



## 1. Introdução

Neste capítulo refletirei sobre os métodos ativos do ensino da Música propostos por vários autores de referência e nas contribuições dos mesmos no que concerne à minha prática pedagógica. Serão desenvolvidas temáticas como: os modelos pedagógicos do passado e do presente; os pedagogos musicais e a sua visão sobre a audição, a voz como o primeiro instrumento, o movimento corporal associado à música, a prática instrumental e a improvisação; as novas abordagens musicais que contemplam os pedagogos musicais mais atuais e, por fim, as várias culturas musicais – a interculturalidade musical.

O presente capítulo foi pensado e executado em três fases:

- 1) Primeira fase: refletir nos pedagogos educacionais (Freire (1921-1997), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Claparède (1873-1940), Durkheim (1858-1917), Dewey (1859-1952) e Piaget (1896-1980) cujas ideias serviram de base para construir a escola tal e qual como a conhecemos hoje. Sem estes, não seria possível falar de um ensino baseado nas experiências dos alunos, na aprendizagem centrada no aluno, na aprendizagem por descoberta e em outros conceitos nucleares da Educação e pedagogias atualmente utilizadas.
- 2) Segunda fase: analisar autores de referência no campo da pedagogia musical pertencentes à primeira geração (trabalhos anteriores a 1950), e sua contribuição para o tema a explicar (a audição, a voz como o primeiro instrumento, movimento corporal associado à música, a prática instrumental e a improvisação). Autores como Edgar Willems (1890-1978), Émile Jacques Dalcroze (1869-1950), Edwin Gordon (1927-), Justine Ward (1879-1975) e Carl Orff (1895-1982). Posteriormente, irei analisar autores de referência no campo da pedagogia musical pertencentes à segunda geração (trabalhos posteriores a 1950). Autores como George Self (1921-1967), John Paynter (1931-2010), Boris Porena (1927-), Murray Schafer (1933-), Keith Swanwick (1937-) e Jós Wuytack (1935-) serão abordados nesta fase. A sua concepção de música e materiais musicais é bastante diferente da concepção proposta pelos seus antecessores da primeira geração. A ênfase não está no desenvolvimento de métodos para ensinar conteúdos musicais, mas sim numa escuta, criação e

vivências musicais referentes à Música contemporânea. Este subcapítulo interliga-se com o anterior na medida em que as premissas defendidas pelos pedagogos musicais abordados só foram possíveis de enunciar porque foi estabelecida uma nova consciência e mudança de paradigma ao nível da Educação em geral, o aparecimento do movimento Escola Nova entre outros.

- 3) Terceira fase: debruçar-me sobre a inter/multiculturalidade nas escolas e o seu papel. Atendendo à atualidade da questão decidi direcionar as atividades propostas em sala de aula de modo a abordar o fenómeno da inter/multiculturalidade, que apelam à compreensão, conhecimento e vivência das várias culturas musicais espalhadas pelos cinco continentes, tendo em vista a sensibilização dos alunos para o fenómeno da inter/multiculturalidade.

## 1.1. A Escola Nova, os Pedagogos Educacionais e os Modelos Pedagógicos

Ao longo dos tempos, a escola e a concepção no que concerne à sua função, foi sendo drasticamente alterada. A democratização do ensino, escola laica, escola inclusiva, escola centrada no aluno e escola transmissora de valores foram sendo desenvolvidas. Hoje é impensável existir uma escola em que pelo menos os cinco pressupostos descritos anteriormente não se verifiquem.

Se recuarmos no tempo e, analisarmos a escola de há 40 anos, verificamos que ficava alheia aos reais interesses da criança e presa ao ensino tradicional de “educação bancária”, práticas que sabemos hoje serem desadequadas. A criança não participava ativamente na sua aprendizagem, era um mero espetador, chegando a ser como que um depósito onde a matéria lecionada era armazenada, para mais tarde ser despejada nos exames. Lobo (1993) explica com exatidão o ensino tradicional de Educação bancária

O aluno guardava os conhecimentos como se guarda o capital num banco. Era o método de funil, ou seringa, para o ensino memorizado à base de um didactismo artificial feito a murro. Mediam-se as capacidades pela mesma razão. (...). As cabeças eram intelectualmente iguais (Lobo, 1993, p. 256).

A Educação neste tempo era funcional, preparando o aluno somente para a profissão que iria realizar no futuro, esquecendo-se dos aspetos mais importantes da mesma: relação social e transmissão de valores. Este paradigma felizmente foi mudando gradualmente. Esta transformação deve-se ao facto de inúmeros pedagogos, psicólogos e investigadores terem realizado e publicado estudos que eram contrários às tendências da escola daqueles tempos e dos valores vigentes na altura.

Segundo Lobo (1993),

A Escola Moderna situa-se em posição psico-pedagógica num campo absolutamente oposto, libertando a criança desse peso autoritário. Porque a criança não é adulto (...) Defendemos a actividade criativa quando o professor é um amigo mais velho, humilde, que consegue pensar pela cabeça do aluno e ver pelos olhos das crianças e sentir pelo seu coração, entrar no seu imaginário e atingir o próprio astral. Esse é o pedagogo moderno que está no pensamento das suas crianças, que vê nos alunos crianças. (Lobo, 1993, p. 53).

Existiram alguns métodos/propostas/abordagens que foram muito importantes no desenvolvimento da Educação no Séc. XX. De referir que os métodos/propostas/abordagens que serão descritos foram tidos em conta pelos pedagogos musicais que irei destacar ao longo deste documento.

---

Paulo Freire (1921), referenciou que ao invés da Educação bancária (Educação domesticadora) deve ser ministrada nas escolas a Educação problematizadora, que em síntese é uma Educação libertadora, que desencarcera os alunos do peso da autoridade excessiva do professor e na qual o aluno e as suas experiências são o início do processo ensino/aprendizagem, onde o aluno e professor participam igualmente na construção do conhecimento, onde o objetivo principal é a mudança e transformação da sociedade em geral. Esta Educação problematizadora não admite dogmas, tudo é perguntado e posteriormente respondido em conjunto, onde o professor orienta os temas de discussão. A aprendizagem para Freire (1921) é

um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resulta de uma aproximação crítica dessa realidade. O que é aprendido não decorre de uma imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento, ao qual se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.<sup>2</sup>

Também Jean Ovide Declory (1923), de nacionalidade Belga, médico de doenças nervosas, mais tarde pedagogo e proprietário de duas escolas, uma para crianças sem problemas de aprendizagem e outra para crianças com problemas de aprendizagem (podendo desta forma experimentar no terreno os seus pressupostos) refere que existem dois vetores que a Educação não deve de todo descurar: a globalização e a aprendizagem através de centros de interesse. O autor adianta que na Educação devemos partir da apresentação do “todo complexo” e, faseadamente decompô-lo nas suas “partes constitutivas”, Varela de Freitas et al dão-nos um exemplo muito elucidativo desta teoria:

(...) em vez de partir da letra para a sílaba e daí para a palavra (análise – síntese) trata-se do inverso, ou seja, partir da palavra, ou até da frase, para a sílaba e daí para a letra (síntese – análise, ou melhor, síncrese – análise). (Varela de Freitas et al, 1987, p. 21 – 22).

Juntamente com esta ideia e associada a ela, Declory (1923) menciona que as várias disciplinas que o aluno estuda devem funcionar como um todo e não separadamente, ou seja a partir do todo (disciplinas totais que o aluno frequenta) parte-se para as partes constitutivas (cada disciplina que o aluno frequenta) interligando sempre os dois polos, foi a partir desta ideia que nasceu a multidisciplinariedade, tão importante nos nossos dias. Outra ideia muito importante defendida por este prende-se com o facto de serem criados centros de interesse no processo de ensino/aprendizagem.

---

<sup>2</sup> Citação retirada do site: [http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias\\_de\\_aprendizagem\\_fisica.pdf](http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf) em 18-05-2013

A criança é motivada por interesses, ligando-os às necessidades, sejam elas elementares ou mais elaboradas. Os centros de interesse funcionam como uma via-rápida da aprendizagem, se a criança está a aprender uma matéria que a motiva e da qual ela gosta é muito mais fácil apreender os conceitos relativos à mesma, se está a executar uma atividade escolar que provoca nela entusiasmo é fácil de prever que a realizará com mais empenho e mais atenção. Este é o princípio ativo da aprendizagem condensada em centros de interesse, este conceito é trabalhado principalmente nas artes performativas.

Maria Montessori (1936) (cit. por Varela de Freitas et al (1987)), médica neuropsiquiatra e mais tarde pedagoga Italiana trabalhou, primeiramente, com crianças que demonstravam dificuldades de aprendizagem, só mais tarde com crianças sem dificuldades de aprendizagem. Tal como Decroly (1923) (idem), pôde experimentar no terreno as suas teorias. A autora contribuiu para a pedagogia educacional com o facto de conceber uma Educação centrada na auto-Educação, uma Educação onde a criança explora o mundo real onde está inserida. A criança aprende através do contacto com os objetos, materiais e através do mundo real que se apresenta diante dos seus olhos, aqui os sentidos são muito importantes, a educação através dos sentidos ganha fôlego. Montessori (1936) defende que não devem ser ministrados castigos nem recompensas no processo educativo, a aprendizagem deve respeitar o ritmo próprio da criança baseando-se nas experiências vividas e nas aprendizagens adquiridas em contexto extra-aula. Defende também que a Educação deve ser individualizada de modo a poder respeitar o ritmo de aprendizagem de cada um. Montessori (1936) foi beber a Decroly (1923) defendendo que a criança deve adotar uma postura da procura dos seus centros de interesse. A liberdade com que a criança se movimenta e procura seguir as suas necessidades colmatando-as com a ajuda do professor (papel de auxiliar na aprendizagem) faz dos pressupostos desta autora um marco importante da Educação contemporânea.

Édouard Claparède (1958) (cit por Varela de Freitas et al (1987)), médico, psicólogo e pedagógico Suíço desenvolveu conceitos como a Educação funcional e a escola por medida (à medida de cada aluno, suprimindo as necessidades de cada aluno), vindo também a defender o valor da experimentação pedagógica e o ensino individualizado. Considero muito importante nos estudos de Claparède (1958) a ideia de Educação funcional, a criança não é um adulto em miniatura, como tal não pode pensar

como ele, por isso a Educação deve respeitar este pressuposto e desenvolver somente as estruturas mentais adequadas à resposta que queremos obter da criança, dito por outras palavras

é obvio que o pensamento da criança é estruturalmente diferente do do adulto. Por isso, a educação só deve pôr em função aquelas estruturas do pensamento da criança que dêem resposta adequada (de certo modo, isto está ligado à utilização do jogo como instrumento para a aprendizagem: jogando a criança responde a uma necessidade, e o funcionamento das estruturas mentais solicitadas é adequado). (Varela de Freitas et al, 1987, p. 27).

No que respeita à Educação penso que a ideia de Educação funcional permitiu adaptar o ensino à criança e perceber que existem atividades que favorecem mais a aprendizagem do que outras, precisamente por respeitarem o princípio de educação funcional, o que foi um passo de gigante na conceção da educação e principalmente na educação infantil e primária.

Quadro 1

*Quadro síntese das ideias de Decroly (1923), Montessori (1936) e Claparède (1958)*

Ovide Decroly	Maria Montessori	Édouard Claparède
Partem da psicologia como base para a pedagogia		
Interesse pela educação de crianças com dificuldades de aprendizagem		Valor da experimentação pedagógica
Ensino não individualizado	Ensino individualizado	
Método Global	Valoriza a auto-educação	Educação funcional
Papel do interesse	O professor é auxiliar na aprendizagem	Escola por medida
Centros de interesse	Liberdade do aluno	

*Nota.* Quadro síntese adaptado da obra *As correntes actuais da pedagogia e sua inserção política, económica e social* de Varela de Freitas et al, 1987, p. 28.

Émile Durkheim (1922) (cit. por Varela de Freitas et al (1987)) sociólogo e pedagogo Francês liga a Educação com a sociologia. Para ele, a Educação das crianças passa pela sua socialização e é neste âmbito que devem ser educadas, as crianças devem ser inseridas na sociedade adulta adequadamente através da Educação. A turma funciona como uma sociedade em ponto pequeno onde

as crianças pensam, sentem e agem de modo diverso do que quando estão isoladas. Na classe produzem-se fenómenos de contágio mental, de desmoralização coletiva, ou de superexcitação mútua e efervescência salutar, e será preciso discernir uns dos outros (...). (Durkheim E. (s.d.) Educação e Sociologia. São Paulo p. 74 citado por Varela de Freitas et al, 1987, p. 31).

A sociabilização da criança é o importante para Durkheim, o ensino em grupo e as relações estabelecidas na interação com os demais elementos da sociedade escolar proporcionam à criança uma facilidade na socialização e uma aprendizagem mais eficaz porque existem interações constantes entre a criança, a matéria a lecionar, o professor, a turma e o ambiente escolar. O autor defende que a transmissão de valores deve ser cultivada na escola, a fim de proporcionar uma Educação completa e dar à sociedade um elemento completo em todos os sentidos.

John Dewey (1916), oriundo dos Estados Unidos da América, sociólogo celebrou a frase aprender fazendo (*learning by doing*) e associou-a à escola. Segundo ele, experimentar é a melhor maneira de aprender, a experimentação é a base da Educação. O mesmo constatou que a escola se afastava da vida vivida em sociedade e não proporcionava experiências realmente importantes aos alunos. Na sua ótica, o aluno é o foco do processo educativo, a criança e o seu desenvolvimento enquanto indivíduo e enquanto elemento pertencente à sociedade é o que deve ser realçado e trabalhado. O objetivo é educar a criança para a sociedade.

#### Quadro 2

*Quando síntese das ideias de Durkheim (1922) e Dewey (1916)*

Émile Durkheim	John Dewey
Objetivo da educação é educar para a sociedade	
Turma funciona como uma pequena sociedade	Ideia do aprender fazendo ( <i>learning by doing</i> )

Jean Piaget (1969) foi um epistemólogo e construtivista Suíço muito importante que não deve ser esquecido, mas para este relatório em concreto não me quero alongar muito a seu respeito, queria apenas salientar o facto de ele considerar

que o conhecimento não se encontra completamente feito no objeto, pronto a ser simplesmente colhido; que ele também não dormitava, já formado em nós, aguardando o momento e a ocasião propícios para se manifestar. O conhecimento, dizia Piaget, é construído pouco a pouco pelo sujeito, graças à sua actividade. Ele é o resultado de uma interação contínua entre o sujeito e o seu meio. A atividade não se manifesta no vazio: é necessário um suporte. Quanto mais novo o sujeito tanto mais concreto e manipulável deve ser o suporte. (Henriques, 2002, p.13).

Piaget (1969) reconheceu que o ser humano só consegue aprender através da própria atividade e que para as crianças de tenra idade a atividade lúdica é inevitavelmente o melhor suporte sobre o qual se constrói a aprendizagem. É por estas razões que faz todo o sentido referenciar as ideias de Piaget e de como elas formaram uma mudança de paradigma no âmbito educacional.

Hoje em dia, procura-se na escola uma pedagogia que se centre em correntes psicossociológicas, uma vez que estas têm em atenção o desenvolvimento integral do indivíduo, abarcando com igual importância os aspetos cognitivos, sociais e de sociabilização. Não se deve somente dar importância ao produto aprendido, mas também ao processo de aprendizagem. Segundo Vasconcelos (2000) o ensino e a aprendizagem mais do que produtos são processos que conduzem à materialização de saberes e visões globais que possibilitam a construção e definição da identidade e da individualidade.

Lobo (1993) resume em algumas palavras o que a Escola Moderna é:

A Escola Moderna não é um acontecimento de acaso em que se substituem umas coisas pelas outras. É uma nova pedagogia que traz consigo nova arte de trabalhar no caminho da ciência e arte. (...). É uma nova maneira de estar no mundo desejada pelas crianças que procuram encontrar-se na crista da onda e do progresso, cujo advento vai alto, exigindo passo largo e ligeiro. (...). Escola Moderna não é apenas liberdade, mas cimenta-se estruturalmente com ela, quando pedagogicamente funcional. (Lobo, 1993, p. 132-133).

Depois destas considerações surge a ideia de modelo pedagógico. Para Maria João Ataíde (1986) modelo pedagógico pode ser descrito como

(...) conjuntos coerentes de referências nas quais assentam o trabalho do educador e a relação pedagógica; não são guias, receituários ou manuais, ou se o forem, deixam talvez de ser pedagógicos e passam a ser apenas modelos. Acima de toda a base teórica ou teorizada, está o educador-pessoa e as crianças-pessoas, como sujeitos da relação educativa. (Ataíde, 1986, p. 26)

Em toda a Prática de Ensino Supervisionada tentei de algum modo ter presente a ideia suprarreferida. Patei a minha atuação tendo por base autores de referência, no entanto adaptei os seus pressupostos e ajustei-os à minha realidade e à realidade dos meus alunos, havendo sempre uma interação constante entre o professor e os alunos.

## 1.2. Os Pedagogos Musicais

Os pedagogos musicais que irão ser referenciados neste subcapítulo alienam a ideia de que a Música deve ser somente ensinada teoricamente, defendem em oposição a essa ideia que a Música deve ser ensinada recorrendo à prática, à experimentação e vivência musicais. Esta é a definição de método ativo da Educação Musical. Os métodos ativos do ensino da Música consistem no afastamento da

criança com a música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contacto com ela como experiência de vida. É pela vivência que a criança aproxima-se da música, envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida. (Fonterrada, 2008, p. 177).

Podemos afirmar que a ideia de utilização de métodos ativos na Educação é apoiada por Jean Piaget (1969) (cit. por Varela de Freitas et al (1987)). O conhecimento é construído “aos poucos” pelo sujeito através da sua atividade e interesse, a aprendizagem só é possível quando subjugada à atividade do próprio sujeito. (Henriques, 2002). Tanto os pedagogos musicais da primeira como os da segunda geração, que serão abordados posteriormente, tiveram em consideração, na elaboração das suas propostas pedagógicas e métodos pedagógicos, o pressuposto defendido por Jean Piaget (1969) (idem) de que o aluno deve participar ativamente na construção do seu conhecimento. Para tal é necessário que o aluno contacte diretamente com o conhecimento, que seja construtor do próprio conhecimento – isto só pode ser conseguido através de uma pedagogia ativa, onde o aluno experimenta e vivencia o conhecimento de forma ativa. Lobo (1993) reforça esta mesma ideia e adianta que uma das principais funções do professor é “climatizar a Escola com um ambiente de consenso horizontal. Para isso, torna-se necessário que a pedagogia não se implante com teorias, mas que se consubstancie numa metodologia essencialmente prática e viva” (Lobo, 1993, p. 98).

Também os pressupostos da Escola Nova<sup>3</sup> foram tidos em conta pelos pedagogos musicais, uma vez que o aluno é o elemento principal no processo pedagógico, é ele que deve estar no centro da aprendizagem. Os métodos pedagógicos, materiais e conteúdos a lecionar devem ter primeiramente em consideração o aluno. Thomas Schields (1917) considera que a verdadeira Educação deve assentar na base da

---

<sup>3</sup> Escola Nova: Movimento de renovação do ensino, visava o desenvolvimento da autonomia da criança.

atividade, possibilitando assim o desenvolvimento da imaginação e a expressão dos alunos e, desta forma potenciar as capacidades latentes, convertendo-as assim em capacidades desenvolvidas. (Muñoz, 2007).

### **1.2.1. Audição**

A audição é a base sobre a qual assenta a Música, por isso é um dos elementos mais importantes para se introduzir a criança no mundo da Música. Esta ideia tem inúmeros adeptos, um deles é Edgar Willems (1890-1978), um dos pedagogos da primeira geração a desenvolver um método centrado na audição. De nacionalidade Belga, radicado na Suíça, foi aluno de Émile-Jacques Dalcroze (1898), partilhando muito da sua linha conceptual com o seu mentor.

Dalcroze (1898) desenvolveu a sua abordagem pedagógico-musical no que concerne à habilidade de escuta, porque verificou a dificuldade que os seus alunos apresentavam em conceber mentalmente o som que ortografavam nas aulas de harmonia. Este facto verificava-se porque os alunos não podiam experimentar sonoramente o que escreviam. Dalcroze (1898), no seu “método”, tinha como ideia principal transformar todo o organismo humano num ouvido interior, dessa forma conseguiria uma experiência musical global e aglutinadora. (Fonterrada, 2008)

Willems (1985) também comunga da ideia proposta pelo seu mentor, a formação de todos no que respeita à Música e à Educação Musical e esclarece que a Educação Musical deve ser acessível a todos, pois promove o desenvolvimento não só do ouvido musical e do sentido rítmico mas de todas as potencialidades e competências intrínsecas do ser humano. Uma outra ideia defendida por ambos é a de que antes de existir contacto com um instrumento musical tem de existir uma preparação prévia no que respeita à audição. A Música não deve partir dos instrumentos físicos construídos pelo homem nem da matéria teórica musical. Como uma língua materna, precisa de uma preparação e consciencialização anterior à prática, esta é conseguida através da escuta - desenvolvimento sensorial. (Ortiz, 2007)

Carl Orff (1954) dá importância à audição, apontando o facto de que é necessário e extremamente importante ouvir o que nos rodeia para assim conseguirmos fazer música, seja ela instrumental ou vocal. (Fonterrada, 2008)

---

Willems (1985) propõe-se encontrar as relações entre a Música e o homem, para tal

dedica-se a dois aspetos: o teórico, que engloba os elementos fundamentais da audição e da natureza humanas, e a correlação entre som e natureza humana; e o prático, em que organiza o material didático (...). Willems estuda a audição sob três aspetos: sensorial, afetivo e mental. A audição (...) apresenta três aspetos que Willems denomina sensorialidade, sensibilidade, sensibilidade afetiva auditiva ou afetividade auditiva e inteligência auditiva. (...) Willems não concebe essas três instâncias da audição como fenómenos separados. (Fonterrada, 2008, pp. 138-139).

O mesmo divide a audição em três chavetas: o ouvir, o escutar e o entender que correspondem respetivamente aos aspetos sensorial, afetivo e mental, é nesta base que projeta o seu método de desenvolvimento auditivo. Willems (1985) (cit. por Fonterrada (2008) explicita as diferenças:

como existem funções auditivas em três domínios diferentes, seria preciso três palavras diferentes para exprimi-los. Assim, poder-se-ia dizer “ouir” para designar a função sensorial, “écouter” para designar aquela função em que a emoção se junta ao ato de “ouir”, e “entendre” para indicar que se toma consciência daquilo que se “ouir”. O uso corrente dessas palavras, entretanto, não permite que se faça tais distinções. (Willems, 1985, p. 31 citado por Fonterrada (2008, p. 141).

Na ótica de Fonterrada (2008), para Willems (1985) a experiência musical é uma experiência global, não dividindo os aspetos da audição consagrados pelo mesmo.

Willems (1985) seguiu os passos de Jean Piaget (1969) no que respeita à divisão do desenvolvimento infantil em estádios classificando-os assim de: material/sensorial, afetivo e intelectual. Na proposta de Willems (1985), aborda-se antes de mais o aspeto sensorial, fazendo a ressalva de que o mundo sensorial é a ponta do *iceberg* de um enorme aglomerado amplo e abstrato. Começa por trabalhar a sensorialidade auditiva, concentrando-se no fenómeno sonoro, incentivando à escuta e à compreensão do som na sua vertente física. Esta sensorialidade é a base sobre a qual assenta a Música, liberta-nos das amarras dos sistemas impostos (sistema tonal por exemplo), e ajuda-nos a aceitar e explorar sem preconceitos outros tipos de organizações sonoras menos convencionais. A memória, a imaginação e a audição interior são as capacidades que devem começar a ser desenvolvidas através da sensorialidade auditiva. (Fonterrada, 2008)

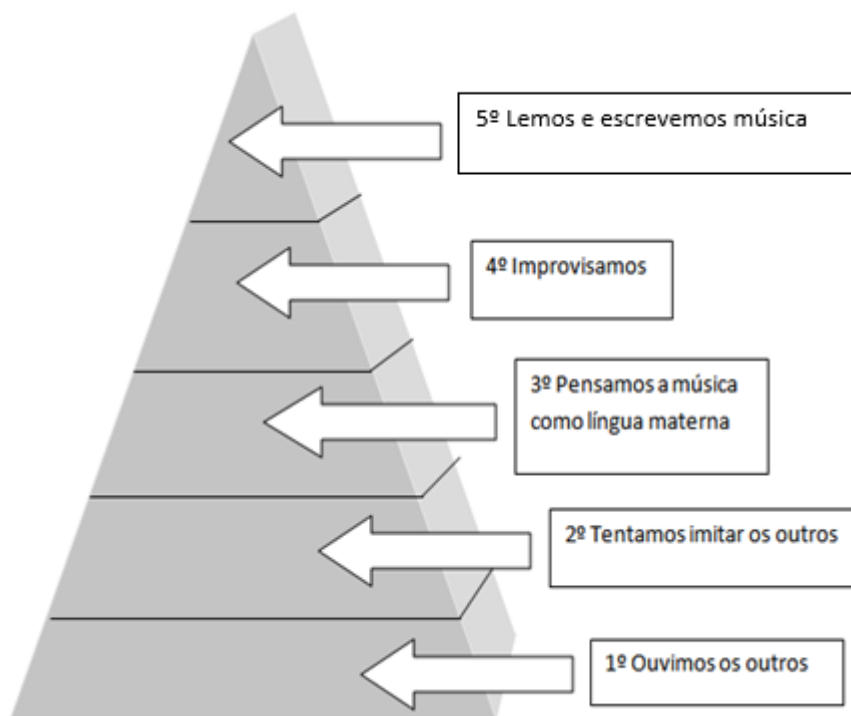
Após o estudo sensorial surge o estudo da sensibilidade afetiva auditiva, esta manifesta-se quando o ato objetivo e sensorial de “ouir” se transforma no ato subjetivo de “écouter”, ou seja, quando se ouve arremessado por uma emoção. A afetividade

ganha assim relevo e é considerada o elemento central da escuta. Este tipo de escuta não funciona através de sons isolados nem pontuais, tem de existir uma organização sonora, por isso a melodia é considerada o elemento central da Música. A Música é, no fundo a arte da expressão emotiva, que é desenvolvida através do estudo de pequenas canções, improvisações, escalas e intervalos. (Fonterrada, 2008).

Willems (1985) construiu um quadro onde relaciona os diversos intervalos com as diversas emoções que estes proporcionam, devido à subjetividade das emoções este quadro pode não corresponder na realidade à emoção sentida ao ouvir um determinado intervalo.

Depois de ser trabalhada a sensibilidade afetiva auditiva, o último passo vai na direção da inteligência auditiva, onde o cérebro juntamente com o ouvido começa a intelectualizar os sons, formando aglomerados sonoros como os acordes. Esta inteligência auditiva abarca inúmeras capacidades que têm de ser acionadas como é o caso da comparação, julgamento, associação, análise, síntese, escuta interior, memória e imaginação criativa, este conjunto de situações permitem a tomada de consciência do universo sonoro que cerca o indivíduo. (Fonterrada, 2008)

Edwin Gordon (2000) também destaca a audição na sua teoria de aprendizagem musical onde a aprendizagem musical é sequenciada e dividida por níveis, e é aprendida através de padrões de notas. O autor defende que a aprendizagem musical tem de começar pelo ouvido. Desta forma, para aprender música existem cinco patamares que devem ser percorridos em sequência: 1º ouvimos os outros, 2º tentamos imitar os outros, 3º pensamos a música como se da linguagem materna se tratasse, 4º improvisamos e 5º lemos e escrevemos música. (fig. 3).



**Figura 3 - Os estádios para aprender música segundo Edwin Gordon (2000).**

Uma célebre e conhecida frase de Gordon (2000)<sup>4</sup> resume a sua teoria no que respeita à audição: “toda a aprendizagem, e a música não é excepção, começa pelo ouvido e não pelo olho”. Gordon desenvolveu o conceito de “audiação”, ou seja, “capacidade para ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente.” (Rodrigues, 1996, p.8). Gordon refere que não é possível ensinar as crianças a “audiar”, esta capacidade surge naturalmente. No entanto se transmitirmos um certo nível de conhecimento e experiências apropriadas conseguimos ensiná-las a audiar. O mesmo acrescenta que “quando os alunos não aprendem audiação, notação e teoria musical na sequência correta, não aprendem a conferir significado musical quer à música que ouvem quer à notação que estão a ler.” (Gordon, 2000, p.57). O objetivo da “audiação” desenvolvida por Edwin Gordon é que as crianças compreendam, através da “audiação”, a Música que ouvem.

Justine Ward<sup>5</sup> (1879-1975), natural de Morristown (New Jersey), no que respeita aos aspetos auditivos utiliza jogos melódicos em que o processo de “solmização” popularizado por Kodály (1974) está presente. Kodály (1974) incorporou no seu método

<sup>4</sup> Retirado do site: <http://revistadaflautadoce.blogspot.pt>

<sup>5</sup> Retirado do site: <http://centroward.no.sapo.pt/metodo/jward.html> e <http://centroward.no.sapo.pt/metodo/metodologia.html> nos dias 18-05-2013 e 12-06-2013.

---

o sistema da Tonic Solfa<sup>6</sup>, mais conhecido como Dó móvel, este sistema permite trabalhar a leitura relativa de uma forma fácil, sem envolver o aluno na teoria musical dura, que o obrigaria a analisar escalas e outras matérias confusas. Ward (1879) valoriza a audição e a repetição do que foi ouvido, fazendo assim que a criança memorize o conteúdo ouvido. (Fonterrada, 2008)

### **1.2.2. A voz como o primeiro instrumento**

O canto, para muitos pedagogos, como Zoltán Kodály (1974), Émile-Jacques Dalcroze (1898), Edgar Willems (1985), Carl Orff (1954), Jos Wuytack (1998) entre outros é considerado como a primeira atividade musical e sobre a qual se deve começar o ensino da Música. Para além de ser um instrumento que todos possuem e que não é preciso adquirir é também multifacetado. É um ótimo instrumento de trabalho em situações nas quais não é possível trabalhar com instrumentos musicais físicos. Um dos pedagogos que valoriza o canto é Zoltán Kodály (1974).

Zoltán Kodály (1974) foi um pedagogo musical Húngaro, (1882-1967), importante compositor e “coletor” de repertório folclórico Húngaro, membro do movimento nacionalista Húngaro que visava a recolha, conservação e divulgação de repertório musical original do país (juntamente com Bela Bartók e outros companheiros).

Na perspetiva de Fonterrada (2008) o objetivo de Kodály (1974) era dar a conhecer o canto a toda a população e fazer dele um meio eficiente de alfabetização musical, trazendo a Música para o quotidiano das pessoas. Educar o público para assistir a Música de concerto e proporcionar o desenvolvimento dos aspetos criativos e humanos pela prática musical eram os seus propósitos. A autora acrescenta que para Kodály (1974) a entoação desde tenra idade é uma atividade preponderante para o desenvolvimento musical, mais tarde pode ser quase inexecutável aperfeiçoá-la. As canções de folclore húngaro propostas por Kodály (1974) eram muitas delas compostas sobre a escala pentatónica menor ou sobre escalas modais.

Subirats (2007) resume o método de Kodály (1974) baseado-o na Educação Musical através do ouvido e da voz, refere que a abordagem ao canto é feita

---

<sup>6</sup> Este sistema foi utilizado por Kodály mas desenvolvido uns anos antes por Sarah Ann Glover e popularizado por John Curwen.

---

gradualmente tendo como ponto de partida a escala pentatónica explorando-a através de jogos musicais e canções. Salienta o papel preponderante destes dois fatores para o desenvolvimento musical e como preparação para a introdução do aluno na prática de qualquer instrumento musical físico.

Kodály (1974), Willems (1985) e Gordon (2000) defendiam que a Música devia ser aprendida pelas crianças como estas aprendem a falar a língua materna, propõem que esta faça parte do meio da criança desde pequena, dessa forma a criança aprenderia Música de forma natural e a mesma faria parte dela naturalmente.

Edwin Gordon (2000), no seu livro *Teoria da Aprendizagem Musical - Competências, conteúdos e padrões* referencia que as crianças devem entrar em contacto com a Música antes mesmo do seu nascimento, e depois dele logo que possível. Devem ser estimuladas para a mesma desde muito cedo. A criança tem de iniciar uma Educação Musical vocal sólida o quanto antes. Evidencia que como qualquer criança tem a capacidade de falar também qualquer criança tem a capacidade de cantar (carácter inato do canto). Por esta razão deve ser dada uma maior atenção ao desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades vocais dos alunos devendo ser implementadas estratégias para que todos sem exceção façam uso da sua voz cantada.

Dalcroze (1989) se debruçou sobre o canto, conforme refere Maria Fonterrada (2008), ele verificou que mesmo os alunos mais capacitados demonstravam uma grande dificuldade para cantar. Esta situação devia-se, sobretudo, à má utilização e aos movimentos não controlados do aparelho vocal.

Também Justine Ward<sup>7</sup> (1879) se preocupou muito com a educação da voz. A voz para ela é também o primeiro instrumento que as crianças devem aprender a explorar através de jogos vocais progressivos. O professor tem como função, no método Ward, ajudar o aluno a descobrir e construir a sua própria voz.

Ortiz (2007), refere-se a Willems (1985) refere que a voz é um dos instrumentos naturais que deve ser usado na Educação Musical porque todo o ser humano tem na sua estrutura física dois instrumentos fundamentais para fazer Música: o corpo e a voz, devendo os mesmos ser usados frequentemente e intensamente na Educação Musical.

---

<sup>7</sup> A informação referente a Justin Ward foi retirada do site: <http://centroward.no.sapo.pt/metodo/jward.html> no dia 18-05-2013  
Informação retirada do site: <http://centroward.no.sapo.pt/metodo/metodologia.html> no dia 12-06-2013.

O próprio Willems (1984) refere que “o canto desempenha o papel mais importante na Educação Musical dos principiantes, agrupa de maneira sintética – a melodia, o ritmo e a harmonia” (Willems, 1984, p. 24).

Maurice Martenot (1898-1980), de nacionalidade Francesa, desenvolveu no seu método exercícios de audição e entoação associando gestos à voz, sem que exista (numa primeira fase) associação a nomes de notas musicais. Defende também como Kodály (1974) que o ritmo deve ser ensinado recorrendo a vocábulos associados ao mesmo (sistema de Kodály: ex. semínima: tá; duas colcheias: tate), no entanto Martenot (1898) utiliza outros vocábulos mas a ideia e a forma de utilização é a mesma. Contudo coloca a ênfase em ensinar às crianças a leitura e escrita musicais. Este pedagogo interessa-se mais pela teoria musical, no entanto não descarta o aspeto da vivência musical. (Fonterrada, 2008).

A mesma autora (2008), ao analisar o trabalho de Dereen Rao (1950), maestrina coral Norte-Americana constata a importância da dicção na abordagem musical cantada, visto que a mesma permite que a criança ao adquirir uma boa dicção possa entrar em contacto com as várias linguagens musicais mundiais, sem que a barreira da diferença da linguagem exista. Reforça a ideia defendida já por outros autores que a voz só pode ser desenvolvida através da prática e da repetição de melodias.

Todos os pedagogos abordados defendem a importância do desenvolvimento artístico da criança a vários níveis, contudo essa vertente é desenvolvida de forma mais consistente através do canto, onde a criança pode potenciar a sua capacidade artística.

### **1.2.3. O movimento corporal associado à Música**

O movimento corporal é um importante elemento para a construção e desenvolvimento musical da criança. Para além de ser uma forma de expressão musical e de descoberta do próprio corpo é também uma forma de exploração espacial e de descoberta de novos espaços. O movimento requer espaço e dinamismo. Segundo Cunha (2005)

Os movimentos corporais produzem, eles próprios, música. O corpo humano, enquanto produtor de movimento, através de acções físicas variadas, assume, de forma associada e inequívoca, funções musicais. Os movimentos naturais de qualquer criança são o ponto de partida de toda a sua musicalidade. (Cunha, 2005, p. 35).

---

Falarei primeiramente de Émile-Jacques Dalcroze (1898), pertencente à primeira geração de pedagogos musicais, de nacionalidade Suíça, professor do Conservatório de Genebra que viveu entre 1865 e 1950. Segundo Bianco (2007) a rítmica de Dalcroze (1898) (método de ensino da Educação Musical) entrelaça o movimento corporal e o movimento musical, conseguindo que o aluno desenvolva as suas capacidades artísticas, descobrindo por si mesmo os elementos da música e a inter-relação com os mesmos através dos sentidos e do movimento, deixando a intelectualização musical para uma outra fase. A capacidade de adaptação, de imitação, de reação, de interação e de socialização são trabalhadas através das lições em grupo. Este é um método multidisciplinar onde a correlação entre o movimento e a Música ganha forma através da utilização do espaço.

Seashore (1919), psicólogo contemporâneo de Dalcroze (1898), defendia que a percepção do tempo musical dependia do movimento e o mesmo despertava reações musculares intuitivas que se associavam a sensações auditivas. Conclusão à qual Dalcroze (1898) (cit. por Fonterrada (2008)) também chegou e que está na base do seu trabalho sistemático de Educação Musical, afastando assim a ideia de que o movimento era algo externo à Música. (Fonterrada, 2008)

Segundo a mesma autora, também Claparède (1958), conhecido pedagogo, concordava com as propostas metodológicas de Dalcroze (1898) no que toca ao movimento e defendia que a Música tem uma importância psicológica incrível e que o movimento funciona como um suporte de fenómenos intelectuais e afetivos.

Dalcroze (1898) (cit. por Fonterrada (2008)) assume que corpo e a voz são os primeiros instrumentos musicais, por isso devem ser explorados e trabalhados desde tenra idade, da melhor maneira possível, para que, a longo prazo, se verifiquem progressos ao nível musical e integral do indivíduo. O “sistema” de Dalcroze propõe um ensino em que seja abandonado o conceito da experiência puramente intelectual em detrimento de um ensino ativo, com vivências e experiências objetivas e palpáveis, onde as atividades corporais básicas (correr, andar, saltar, deslocar-se em diferentes direções) a sensibilidade motora, o sentido rítmico, a escuta e a expressão sejam desenvolvidas e tidas em consideração para a vivência e aprendizagem musicais. (Fonterrada, 2008)

Dalcroze (1898) parte

do ser humano e do movimento corporal estático ou em deslocamento, para chegar à compreensão, intuição, conscientização e expressão musicais. A música não é um objeto

---

externo, mas pertence, ao mesmo tempo, ao fora e ao dentro do corpo. O corpo expressa a música (...). No momento em que isso ocorre, música e movimento deixam de ser entidades diversas e separadas, passando a constituir, em sua integração com o homem, uma unidade. (Fonterrada, 2008, p. 133).

O sistema de Dalcroze (1898) foi concebido para adultos, mas foi posteriormente adaptado para crianças a partir dos 6 anos de idade, contudo a formação em Expressão Musical deve começar muito antes dessa idade, este sistema pode e deve ser adaptado também para crianças mais pequenas, para que possam beneficiar do desenvolvimento corporal, rítmico, auditivo e expressivo que este sistema proporciona.

Também Justine Ward<sup>8</sup> (1879) se preocupou em trabalhar o movimento do corpo no ensino da música, a mesma trabalha o ritmo através de gestos, fazendo com que todo o corpo da criança entre em ação, de modo a que o mesmo integre a experiência musical. A improvisação rítmica e melódico-rítmica são realizadas através de elementos que as crianças já conhecem, de modo a desenvolver a sua imaginação e a ganharem confiança e autoestima. Uma das suas preocupações foi simplificar ao máximo a técnica musical. A mesma usa também vários tipos de notação musical que vão de encontro à sua preocupação de simplificação da técnica musical (gesto melódico, gesto rítmico, notação pelos dedos, notação numérica e notação na pauta).

#### **1.2.4. A prática instrumental e a improvisação**

Para mim, a prática instrumental é um dos pontos altos da prática musical e sobre a qual se podem desenvolver inúmeras capacidades. Um dos defensores da prática instrumental no ensino musical direcionado às crianças foi Carl Orff (1954).

Carl Orff (1954) pertence à primeira geração de pedagogos do século XX, foi um compositor e pedagogo musical Alemão muito importante, os seus pressupostos teóricos são conhecidos em todo o mundo. Orff (1954) não construiu um método, mas sim cinco volumes de coletâneas de peças instrumentais para crianças chamadas de *Orff-Schulwerk* em 1954. Lopez (2007) defende que a *Orff-Schulwerk* parte dos interesses naturais do aluno para se realizar a aprendizagem musical. Cantar, recitar, dançar e tocar instrumentos são as atividades chave utilizadas para desenvolver capacidades expressivas e perceptivas. O triângulo música-movimento-linguagem

---

<sup>8</sup> Toda a informação referente a Justin Ward foi retirada do site:  
[Http://centroward.no.sapo.pt/metodo/jward.html](http://centroward.no.sapo.pt/metodo/jward.html) no dia 18-05-2013.

---

funciona como o pilar fundamental das atividades a realizar. A interpretação, criação, análise e escuta ganham relevo nesta abordagem.

Como afirma Regner (2001) a *Orff-Schulwerk* não é um método. Os princípios da proposta pedagógica de Carl Orff (1954) giram em torno da integração das linguagens artísticas. Fazer Música em grupo e ensino baseado no ritmo, no movimento e na improvisação, geram fenómenos de desenvolvimento criativo.

Orff (1954) acreditava que a Educação Musical deveria apoiar-se nos estádios evolutivos da humanidade. Foi desta forma que construiu cinco volumes separados tratando de conteúdos musicais diferentes (*Orff-Schulwerk*). Estes volumes são ideias pedagógicas, pontos de partida da sua proposta. No primeiro volume são trabalhadas rimas infantis e pequenas canções construídas sobre a escala pentatónica, no segundo são trabalhados bordões, introduzidos já na escala maior, no terceiro volume as tríades ganham relevo e o modo maior é preponderante, no quarto volume é introduzido o modo menor e no quinto e último volume surge o modo menor mais aprofundado, evitando contudo os pontos de tensão – as sétimas. (Fonterrada, 2008)

As ideias de Orff (1954) não surgiram ao acaso, trabalhou juntamente com uma amiga (Dorothea Gunter) fundado com ela a *Gunterschule*, onde ambos lecionavam Música e Dança a professores de Educação Física e onde aliavam a Música e o movimento. Foi desta forma que foram postas em prática as ideias de Carl Orff (1954).

O mesmo autor desenvolveu também o conceito de Música Elementar, e define-a como sendo uma Música primordial onde a fala, a dança e o movimento partem do ritmo, que é a base sobre a qual assenta a melodia e que provém do movimento. No seu turno a melodia nasceria dos ritmos da fala. (Fonterrada, 2008). Lopez (2007) refere que a Música Elementar é assim designada não porque seja uma música simples ou de fácil reprodução mas porque utiliza na sua base de construção os elementos mais básicos e essenciais da Música.

O papel da improvisação na sua proposta tem grande relevo, esta deve ser introduzida logo nos primeiros estágios e prolongar-se até chegar à sua forma “madura”. O trabalho de Orff (1954) (cit. por Fonterrada (2008) é desenvolvido nos primeiros momentos sobre a escala pentatónica (a escala usada é a pentatónica maior, mais conhecida como escala pentatónica chinesa), só depois de passar estes estágios é que a

---

criança é confrontada com as escalas maiores e menores. Isto acontece porque a escala pentatónica

Tem carácter circular, não direcional, e comporta a sobreposição (empilhamento) de todos os seus componentes sonoros, o que não ocorre com o modo diatónico (maior/menor), que é direcional e alterna estados de tensão e relaxamento (...) o que pode representar uma grande dificuldade (...) principalmente nas propostas de improvisação. (Fonterrada, 2008, p. 162).

Regner (2001) salienta que existem três situações que interpretam a pedagogia Orffiana. A primeira situação revela que a Música e a Dança são meios de expressão e comunicação. A segunda situação refere que a Música e a Dança não são, ações mecânicas mas sim formas artísticas. Na última situação verificamos que na Música e na Dança a comunicação tem um papel de grande importância, pois permite expressar sentimentos e emoções de forma visível. Na aceção do mesmo autor, as aulas baseadas na prática *Schulwerk* assentam no canto, prática instrumental e dança conjunta. (Regner, 2001).

As propostas de Orff instrumentais (1954) começam a ganhar forma quando ele e dois amigos (Karl Maendler e Curt Sachs) constroem um conjunto de instrumentos de percussão que utilizam nas suas aulas (conhecidos atualmente como Instrumental Orff). Esse instrumental é composto por instrumentos de sopro (flautas doces), instrumentos de percussão de altura definida (jogos de sino, xilofones e metalofones) e instrumentos de percussão de altura não definida (maracas, bloco de dois sons, clavas, triângulo, pratos, bongós, timbales entre outros...). Estes instrumentos são ideais para as crianças pois têm boa ressonância e afinação e possuem lâminas removíveis, o que permite extrai-las e serem devolvidas ao instrumento após a sua utilização. Com este “sistema”, as crianças nunca tocam nas lâminas que não pertencem à escala pentatónica (se forem retiradas, como é obvio), evitando-se assim a desmotivação das crianças pois toda a improvisação dentro da escala soará bem ao ouvido, e desta forma todos podem improvisar sem recear cair no erro.

As crianças desde cedo são impelidas a tocar instrumentos, o que as transporta para um mundo onde existem sonoridades poderosas, fator de motivação para a execução de música em grupo. As mesmas recebem orientações de criação e improvisação tanto vocal como instrumental, o que fascina professores e alunos. (Fonterrada, 2008). Lopez (2007) realça que na *Orff-Schulwerk* abordam temas pouco tratados e trabalhados na Educação Musical, como é o caso da improvisação e da

composição, importantes para reforçar o pensamento criativo. Segundo Regner (2001) a diversidade dos instrumentos utilizados na abordagem Orffiana requer diferentes habilidades, o que permite que todos se possam integrar, realizando tarefas diferenciadas relativamente ao grau de dificuldade.

Também Justine Ward (1879) dá imensa importância à improvisação e à composição. Segundo Giga (2000) as crianças quando brincam livremente improvisam sem terem consciência desse facto, pois esta é uma expressão vital para a criança. Partindo deste facto concreto, observamos que a improvisação faz parte da criança, esta deve ser aproveitada e desenvolvida desde cedo. Para a mesma, a improvisação é um excelente meio para despertar e libertar as capacidades criativas da criança, desenvolvendo paralelamente a autoestima, fator que se reflete na relação professor-aluno.

### **1.2.5. Novas abordagens musicais**

Neste subcapítulo irei descrever métodos inovadores do ensino da música nas escolas, propostos por professores e compositores da segunda geração do século XX. Consagram-se as propostas de George Self (1967), John Paynter (1972), Boris Porena (1927), Murray Schafer (1983), Keith Swanwick (1991) e Jos Wuytack (1998).

Na ótica de Fonterrada (2008), George Self (1967) não partilha da ideia de um ensino musical voltado para o passado e para o que denomina treino musical dos alunos que faz com que toquem ou cantem sons determinados, organizados em ritmo e tempo. O que levou Self (1967) a desenvolver a sua proposta foi o facto de verificar que nas Ciências e em outras formas de Arte, os alunos desenvolviam o trabalho em torno da vanguarda, da linguagem contemporânea, das recentes descobertas. Na Música esse facto não se verificava, o trabalho desenvolvido na aula de música recorria às músicas do passado, deixando a música do presente (música contemporânea) à margem. Self (1967) mudou este paradigma partindo da audição, da criação e da invenção de partituras. A sua proposta tem como princípios gerais a modificação do pensamento em relação à Música. Substituição dos conceitos chave da Música ocidental tradicional (precisão de ataque, afinação, técnica) por procedimentos adequados à Música contemporânea; a não utilização da pulsação musical por ser um componente que não está presente na Música contemporânea substituindo-a pelo emprego de aglomerados

---

rítmicos irregulares; a libertação da escala diatónica, trabalhando antes com os sons da escala cromática.

A proposta pretende motivar os alunos para o uso de vários instrumentos musicais com vista à experimentação da variedade sonora. Dá realce à criação de instrumentos musicais dentro da sala de aula e à utilização de instrumentos de carácter tradicional. Os instrumentos são catalogados pelo autor através do tipo de som que produzem: sons curtos (placas de madeira, caixa chinesa, clavas...), sons que se extinguem gradualmente (piano, gongo, triângulo, maracas, metalofones...) e sons sustentados, ou tenutos (cordas, metais, madeiras, harmónicas...). Self (1967) propõe uma notação musical simplificada. Esta notação facilitava os processos de criação e improvisação musical, foi desenvolvida para colmatar um grave problema: na notação musical convencional não era possível escrever os sons propostos por Self (1967) (os sons não serem regulares). Esta notação proporcionava variadas interpretações musicais pelo seu carácter bastante impreciso. Esse sistema de notação privilegia o modo pelo qual o som se manifesta: curto, trémulo, de extensão gradual ou tenuto. O autor propõe também que o timbre e a textura ganhem terreno em relação à linha melódica e à exatidão rítmica. As dinâmicas são tidas em conta na sua proposta, mas com a condição de que só se devem utilizar dinâmicas situadas em posições extremas (o forte e o piano). Por último, Self (1967) incentiva os alunos a tocarem em conjunto e a escreverem as suas próprias partituras. (Fonterrada, 2008)

John Paynter (1972) segue na mesma linha do seu antecessor George Self (1967). O objetivo deste é o de desenvolver práticas que espelhem a Música contemporânea nas escolas. Paynter (1972) (cit. por Fonterrada (2008) parte do princípio da valorização da experiência individual, da construção da própria experiência, buscando a liberdade, qualquer som pode ser a matéria-prima da Música. Para Paynter (1972) a escuta ativa e uma atitude experimental são a base da construção musical. A sua ideia de fazer da aula de Música uma oficina de experimentação tem vindo a ganhar inúmeros adeptos.

Nas propostas de Paynter e Self, não se trata apenas de descobrir e registar novos sons, mas de organizá-los como música, e os critérios de organização não obedecem aos cânones da tradição, mas surgem da própria escuta. Somente a partir de uma escuta ativa, profunda e atenta, dir-se-ia, mesmo, quase obsessiva, é que se pode chegar ao controle da sonoridade, de modo a permitir a reprodução do som ouvido e a criação sonora (composição). (Fonterrada, 2008, p. 186)

Paynter (1972) também foi um grande precursor do currículo na área da Educação Musical, tem inúmeros pressupostos a esse respeito e muito material relacionado com essa temática, afirma que a composição, a execução e a escuta são as direções que devem ser seguidas curricularmente na escola e que a Música deveria relacionar-se intrinsecamente com as outras artes e áreas do saber. Com Paynter (1972) e Self (1967) passa-se de um modelo curricular em linha, presente nos pedagogos musicais da primeira geração, para um modelo curricular em rede, o que prevê a aprendizagem através da realização de projetos que permitam a ligação e a interação entre as várias áreas do saber (Fonterrada, 2008).

Na visão de Fonterrada (2008), Paynter (1972) defende também que não devem existir métodos rígidos de ensino porque o que deve ser discutido é a visão da Educação Musical e não a de um método de ensino da Música. Defende que os métodos devem ser deixados de lado, pois estes são a antítese da mente criativa.

Boris Porena (1927) foi um entusiasta das ideias de George Self (1967) e de John Paynter (1972). Na linha de Fonterrada (2008), também este defendia “uma escuta musical alinhada à Música contemporânea e ao estímulo da criatividade de professor e aluno.” (Fonterrada, 2008, p. 191). Não desenvolveu um método, mas sim propostas pedagógicas. Para ele, o professor tem um papel central nas suas propostas, pois é ele que tem um papel de mediador entre os materiais didáticos utilizados e os alunos. O que se destaca deste pedagogo é a ideia de aulas abertas, como se de uma oficina se tratasse, o que permite desenvolver a criatividade, tanto do professor como do aluno. De destacar que o seu método é composto em linha e não em rede.

Murray Schafer (1983) (cit. por (Fonterrada (2008) foi contemporâneo de Self (1967) e Paynter (1972), debruçava-se sobre a qualidade da audição, na relação equilibrada entre o homem e o ambiente e na capacidade criativa, dando muito pouca importância ao ensino da teoria musical. Também ele defende que os materiais usados na aula de Educação Musical eram retrógrados e que os sons contemporâneos (todo e qualquer som) não são explorados, trazendo dessa forma, implicações negativas à experiência e vivência musical dos alunos. Schafer (1983) percebeu que nas escolas o ensino era centrado na leitura, escrita musicais e na memorização, desta feita, decidiu conceber propostas com o intuito das crianças serem estimuladas a criar e a ouvir a nova Música contemporânea. A audição dos sons do meio ambiente e a utilização dos

---

mesmos para fazer Música é uma das suas ideias principais. As propostas de Schafer (1983) são classificadas (por este e por outros críticos) como Educação Sonora.

Keith Swanwick (1991), pedagogo musical nascido no Canadá, segundo Maria Amado (1999) procura aliar a Música e o seu âmbito científico e pedagógico às mais recentes descobertas da psicologia, sociologia e estética. A Música é abordada por este, na sua vertente emocional, é no fundo uma forma de cada um manifestar os seus sentimentos. O pedagogo preocupa-se com o desenvolvimento de uma educação estética, que privilegie o relacionamento humano e contribua para um crescimento harmonioso de todos. Para Swanwick<sup>9</sup> (1991) o professor deve proporcionar aos alunos momentos de descoberta de idiomas musicais distintos e o interesse por diferentes estilos e géneros musicais. Todo e qualquer conceito a ensinar deve passar pela realização de atividades de composição e audição apoiadas por informação literária e aptidões relacionadas com o mesmo. Defende que experiência musical é parte integrante do desenvolvimento psíquico global do indivíduo e que “a educação musical deve basear-se na especificidade da própria experiência musical, em “acontecimentos musicais de um tipo ou de outro” e que “um dos objetivos do professor de música é trazer a música de um plano secundário para o primeiro plano da consciência” (Swanwick, 2000, p. 4 -8).

O autor adotou uma metodologia baseada em cinco pilares: composição, literatura musical, audição, aquisição de competências e interpretação. A composição, audição e performance (CAP) pertencem à categoria de atividades de avaliação estética, enquanto a literatura musical e a aquisição de competências são atividades cimentadoras das anteriores. A improvisação, está inserida neste conjunto de postulados, não sendo tratada de forma compartimentada, no entanto deve estar sempre presente de forma a proporcionar experiências criativas, desenvolvendo assim o sentido estético e permitir que o aluno encare o mundo e a sociedade onde vive de uma outra forma. As premissas deste pedagogo constituem a base do currículo de Educação Musical em Portugal.

Na perspetiva de Maria do Rosário Sousa (2012) Keith Swanwick (1991) preocupou-se também com a educação multi/intercultural, “encontrando três pontos básicos de grande relevância na formação intercultural:

---

<sup>9</sup> A informação abordada sobre Swanwick foi retida do site: <http://revistadaflautoce.blogspot.pt/2009/07/iedwin-gordon-x-8keith-swanwick-o.html> em 12-06-2013.

- i) Motivação e interesse pelas tradições musicais;
- ii) Sensibilidade artística e musical relativamente a todos os alunos;
- iii) Consciência do contexto social e da comunidade educativa.”

(Sousa, 2012, p. 26).

Jos Wuytack (1998), pedagogo musical Belga nascido a 1935. Seguidor das propostas pedagógicas de Carl Orff (1954) defende, na perspetiva de Amado (1999) que Música era uma totalidade formada por palavras, som e movimento. Tal como Edwin Gordon (2000) e Kodály (1974) argumenta que a Música deve ser aprendida como a língua materna: a primeira fase da aprendizagem baseia-se na imitação. Wuytack (1998) defende a ideia de que os ritmos devem ser aprendidos através de sílabas. Wuytack (1998) é conhecido pelo criador dos musicogramas (fig. 4 e fig.5), uma nova forma de representação musical com cores, formas geométricas e símbolos, onde as crianças têm oportunidade de visualizar literalmente a Música.

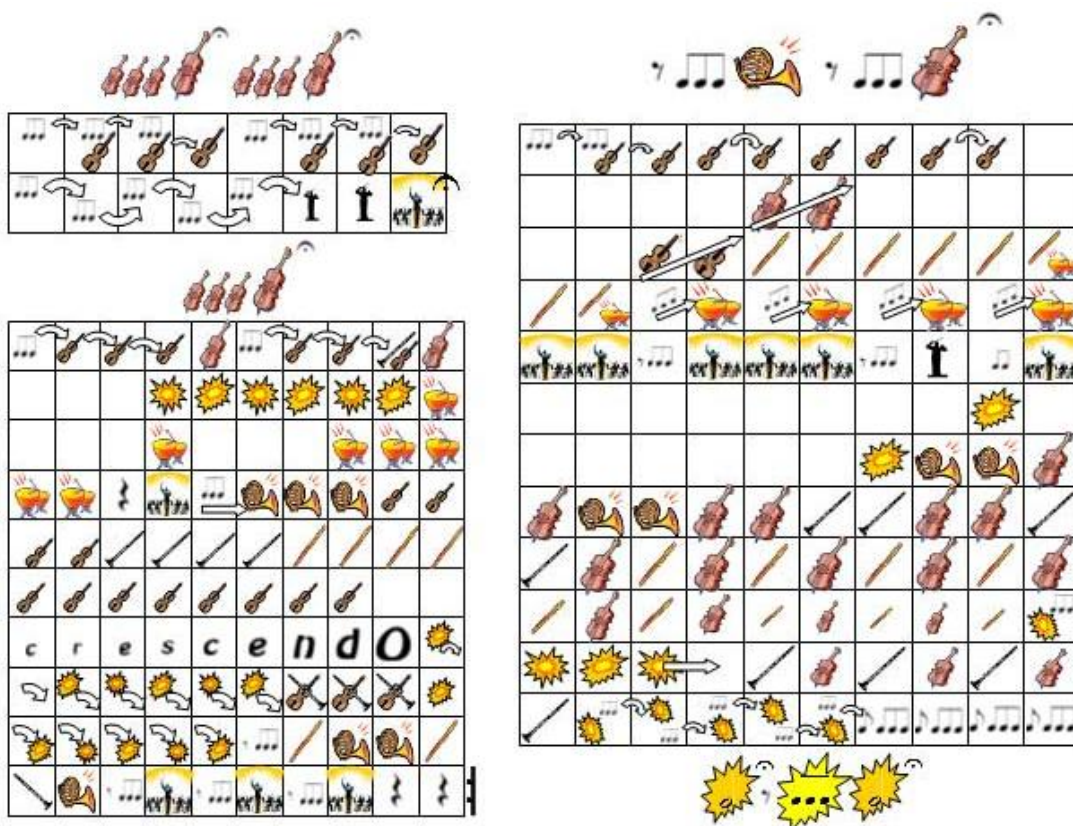
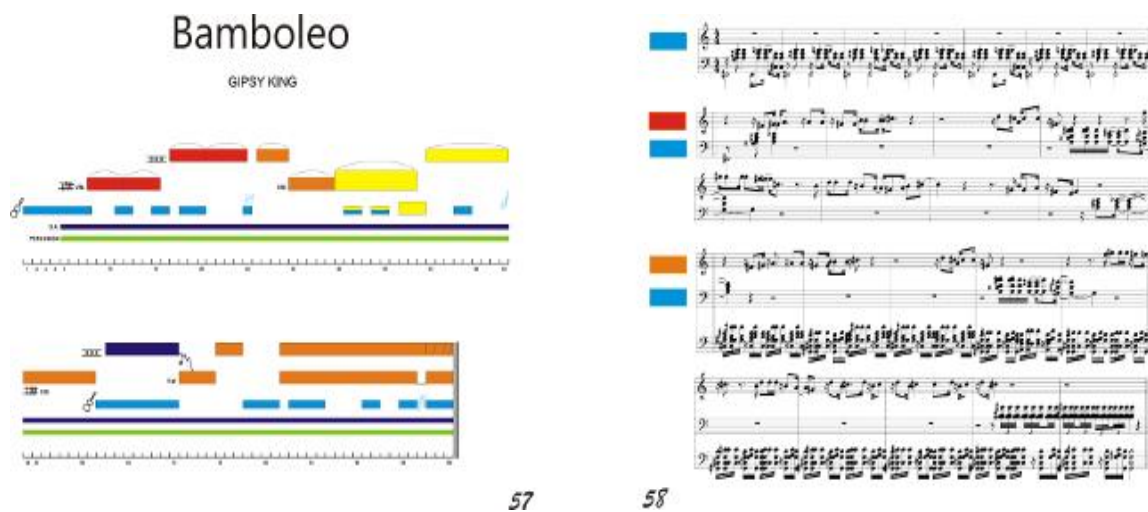


Figura 4 – *Musicograma 1*<sup>10</sup>Figura 5 – *Musicograma 2*<sup>11</sup>

A audição musical ativa é outra grande marca exclusiva deste pedagogo. Consiste na audição de peças ou excertos de peças musicais onde o movimento corporal se funde com a audição musical. O corpo da criança responde ao ritmo e a alterações rítmicas, às dinâmicas existentes, ao timbre dos instrumentos e a toda a movimentação melódica da peça.

É importante ensinar as crianças a cantar, a tocar e a dançar. Mas não menos importante é ensiná-las a saber escutar, ouvir a música! Para isso é necessária uma aprendizagem. (...) A audição musical deverá ser realizada de uma maneira ativa. (Não se trata de dar a ouvir a gravação de, por exemplo, o primeiro andamento de uma sinfonia, e esperar que as crianças, por si sós, consigam ouvir atentamente e apreciar a música). A audição ativa significa que as crianças estão envolvidas na música, física e mentalmente, ouvem e compreendem o que se está a passar na música, para poderem apreciá-la. (Wuytack, 1998, p. 37)

Wuytack (1998) reestruturou os princípios de Carl Orff (1954) de modo a que estilos musicais como o Jazz, Rock, Pop e composições eletrónicas estejam presentes nos materiais didáticos na aula de Educação Musical.

<sup>10</sup> Retirado do site: <http://mundopentagrama.blogspot.pt/> em 31-05-2014. Musicograma correspondente à 5ª Sinfonia de L.V. Beethoven.

<sup>11</sup> Retirado do site: [http://www.musicactiva.org/gallery/mus7\\_2.png](http://www.musicactiva.org/gallery/mus7_2.png) em 31-05-2014. Musicograma correspondente à música *Bamboleo* do grupo Gipsy Kings.

### 1.3. As várias culturas musicais – a interculturalidade musical

Foi nos Estados Unidos que surgiram as primeiras manifestações da multiculturalidade a grande escala. O fenómeno começou a surgir quando a cultura Americana passou a partilhar a maioria cultural que detinha com outras culturas, principalmente com a Africana (cultura Afro-Americana como hoje é conhecida). O “negócio” de escravos vindos de África para os Estados Unidos estava em plena expansão e permitiu que muitos Africanos se fixassem nesse país levando com eles a sua identidade cultural. Tornava-se indispensável a aceitação da pluralidade cultural.

A sociedade Americana deparou-se com um infindável número de pessoas que provinham de outras culturas, esse acontecimento social rapidamente se propagou e chegou à escola. Existiam muitos alunos que não comungavam da cultura Americana, mas, estavam inseridos onde a cultura maioritária era a Americana. Como é obvio, estes não abdicaram da sua cultura de origem, todavia foram sendo “moldados” pela cultura maioritária envolvente, sofrendo assim o fenómeno da aculturação. Mas este fenómeno não impediu que os cidadãos das culturas minoritárias desistissem da sua cultura e do desejo de a ver respeitada na sociedade e nas escolas.

O que aconteceu nos Estados Unidos da América verificou-se também em praticamente todos os países do mundo, o fluxo de emigração é o fator principal para a distribuição das várias culturas ao longo do globo terrestre.

Atendendo à atualidade da questão, decidi ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada direcionar as atividades propostas em sala de aula para esse campo. Por esta razão o Estágio contempla atividades que apelam à compreensão, conhecimento e vivência das várias culturas musicais presentes e dispostas pelos cinco continentes.

Maria do Rosário Sousa (2012) afirma que

a valorização do «outro» e da sua própria cultura – fora ou dentro do seu próprio país –, implica perceber a difícil questão do multiculturalismo na educação e a sua importância em todo o processo educativo dos alunos, sejam eles provenientes, ou não, de maiorias ou de minorias étnicas. Trabalhar as questões do multi/interculturalismo na educação, deverá ser considerada como uma mais-valia para as sociedades! (...) Não podemos ficar indiferentes perante a imensidão da diversidade cultural existente! São necessários espaços de reflexão, de debate, de interiorização sobre estas questões, através dos quais se criem e prevaleçam os critérios de justiça, de igualdade de oportunidades e de valorização desta pluralidade étnica. (Sousa, 2012, p. 19).

Devemos preocupar-nos com a formação geral dos indivíduos que passam a maior parte do seu tempo na escola. A *Lei de Bases do Sistema Educativo Português* é bem clara: devemos educar para a cidadania. A escola juntamente com os seus colaboradores (professores, funcionários e encarregados de educação) devem ter consciência desse facto. Devemos proporcionar, aos alunos, linhas claras que orientem a sua atuação enquanto futuros cidadãos e membros da nossa sociedade.

As aulas de Educação Musical, pelo seu carácter mais prático permitem uma aproximação maior entre alunos e professor e, dessa forma, é mais fácil chegar aos alunos e chamar a sua atenção para os mais diversos assuntos. O desenvolvimento de atividades onde o aluno possa ter oportunidade de contactar e de conhecer as mais variadas culturas e civilizações pode ser um ponto de partida para a sua sensibilização para questões éticas, como por exemplo: a inclusão, o antirracismo, a solidariedade, a entreatajuda, a fraternidade entre outras...

Como constata Maria do Rosário Sousa (2012)

torna-se necessário, abrir novas perspectivas e novos rumos no quotidiano das nossas vidas e das suas vidas (dos que ao nosso lado vivem)! Os critérios de igualdade, de tolerância e de respeito pelos direitos humanos serão motores que conduzirão essas novas visões, e, essas novas formas de perceber a identidade e a diferença. (Sousa, 2012, p. 19).  
(...) existem fortes probabilidades de se encontrarem nas salas de aula crianças de diferentes culturas, provenientes dos mais diferentes países, desejosas de dar a conhecer e até, se possível, de incorporar a música da sua própria cultura. Com efeito, as aulas de formação musical serão, conseqüentemente, muito mais ricas e partilhadas, o repertório será enriquecido e, sob o ponto de vista educativo, estas abordagens de diferentes estilos musicais serão cada vez mais motivadoras. Pensamos que os alunos ficarão mais sensibilizados para as questões humanas e humanitárias, no mundo em que vivemos. (Sousa, 2012, p. 26).

Foi por esta razão que nas minhas aulas tive a preocupação de dar a conhecer novas culturas, novas palavras, novas sonoridades, novos instrumentos e novas abordagens musicais, adequando ao nível de ensino os jogos, as explicações e a forma de transmissão dos conhecimentos.

Segundo Maria Sousa (2012) é importante estudar canções e peças musicais em língua estrangeira, pois permite a preparação da aprendizagem para o uso de línguas diferentes, facto que facilita a comunicação intercultural.

Podemos observar que a perspectiva de Paulo Freire (1921) (cit. por Varela de Freitas et al (1987) foi levada muito a sério nas minhas aulas de estágio, operacionalizando a ligação dos conteúdos programáticos com a necessidade de

consciencializar os alunos para os benefícios da inter/multiculturalidade na sociedade. A minha preocupação era despertar nos alunos as vivências extraescolares ao nível da inter/multiculturalidade e, a partir de vivências diferenciadas, gerar um clima de discussão saudável em torno dessa questão através da Música. A Música característica de cada continente era o ponto de partida para a consciencialização da turma, para a mudança de paradigma, depois de trabalhado o tema, descoberta toda a sonoridade “escondida” através da interpretação, audição e por vezes improvisação a consciencialização através das palavras ganhava relevo, onde por breves minutos eram debatidas questões relacionadas com a tolerância, antirracismo e xenofobia, com vista a uma transformação de atitudes. As aulas funcionavam sempre tendo em conta a ideia defendida por Paulo Freire (1921) de Hierarquia Horizontal, onde o professor e os alunos participam igualmente na discussão do tema, sem que haja uma segunda intenção de igualar ou desautorizar a condição de professor-aluno, mas sim manter uma maior aproximação e interação entre ambos aquando do processo de ensino/aprendizagem.

---

## Síntese

Neste capítulo foram abordados primeiramente a Escola Nova e os pedagogos educacionais, tanto os do passado como os que vigoram atualmente nas escolas. As propostas pedagógicas abordadas mostram-nos como é importante aliar pressupostos da pedagogia geral com os pressupostos da pedagogia musical. Este é um cruzamento feliz, do qual brotaram muitos frutos em forma de teorias para a aprendizagem musical com crianças.

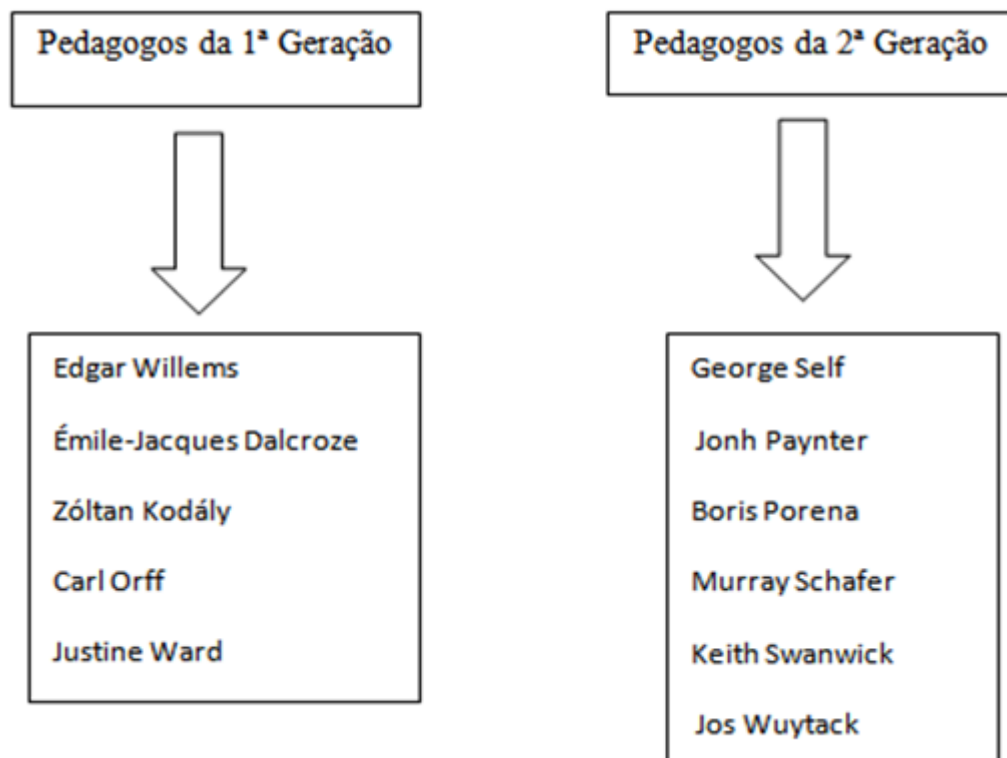
Também tiveram relevância os pedagogos musicais que eu considero mais importantes e que fizeram parte, de uma maneira mais ou menos vincada, da minha atuação em toda a minha Prática de Ensino Supervisionada.

Todos os pedagogos musicais da primeira geração referenciados têm propostas para a audição, canto, movimento corporal, prática instrumental e improvisação, no entanto cada método ou proposta pedagógica prima um desses componentes, não deixando, porém os restantes ao acaso e sem resposta:

Kodály enfatiza o cantar em grupo e a capacidade de leitura e escrita. Orff dá preferência à expressão e à criação enquanto que Dalcroze enfatiza a integração música e movimento. (...) Willems, embora sua proposta enfatize o desenvolvimento da audição, a sensibilidade e a racionalidade, na prática cuida mais dos aspetos físicos e mentais em torno da escuta. (...) Algumas propostas mostram a importância da integração de linguagens artísticas (Dalcroze, Orff), enquanto outras se concentram no desenvolvimento musical da criança, sem aproximação com outras formas de arte (Kodály, Willems). (Fonterrada, 2008, p. 178).

George Self (1967), Jonh Paynter (1972), Boris Porena (1927), Murray Schafer (1983), Keith Swanwick (1991) e Jos Wuytack (1998) pedagogos musicais da segunda geração, partem da ideia de Jonh Cage na qual afirma que “música é sons, sons à nossa volta, (...)” (Fonterrada, 2008, p. 179). Estes pedagogos musicais exaltam a ideia de desenvolver a Música através dos sons, de toda a espécie de sons, dando assim espaço para que a criança crie e improvise obras musicais. Foi nesta perspectiva que os mesmos foram pertinentes na Prática de Ensino Supervisionada. Analisando Fonterrada (2008) podemos perceber com clareza as ideias inovadoras dos pedagogos referidos anteriormente:

(...) Alinham-se às propostas de música nova e buscam incorporar à prática da educação musical nas escolas os mesmos procedimentos dos compositores de vanguarda, privilegiando a criação, a escuta ativa, a ênfase no som e suas características, e evitando a reprodução vocal e instrumental do que denominam “música do passado”. (idem).



**Figura 6 - Abordagens Pedagógico-musicais da 1ª e 2ª Geração segundo Fonterrada (2008).**

Posteriormente o fenómeno da multi/interculturalidade foi o tópico abordado. A ideia da inter/multiculturalidade está muito difundida na nossa sociedade atual, deste modo e como é natural, este fenómeno também é verificado na escola. Os professores no geral e principalmente os de Educação Musical devem estar atentos a este novo desafio. É nesta linha que o mesmo tem sentido na Prática de Ensino Supervisionada.



**CAPÍTULO II**

---

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 1º. CICLO**



## **2. Introdução**

Neste capítulo irei abordar a caracterização da escola e das turmas com as quais trabalhei no 1º Ciclo do Ensino Básico.

Toda esta secção será dedicada à descrição do período de estágio profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico. Fundamentando-me em vários pedagogos musicais avaliarei a minha atuação enquanto professora dos alunos do 1º e 3º Ano do Ensino Básico da Escola E.B.1 nº 8 Artur Mirandela. Descreverei uma aula lecionada na Prática de Ensino Supervisionada no 1º ciclo do Ensino Básico para demonstrar a minha intervenção neste ciclo. Explicarei como foram realizadas as planificações e quais as propostas pedagógicas que estavam por detrás das mesmas. Irei descrever as dificuldades que tive ao trabalhar com esta turma e de que forma as tentei superar. Tecerei algumas reflexões sobre a aula descrita e sobre o processo de ensino/aprendizagem em toda a Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico no ano letivo de 2011/2012 entre o período de vinte e sete de Fevereiro de 2012 a oito de Junho de 2012.

## **2.1. Contextualização da Prática**

### **2.1.1. Caracterização da Escola**

O estágio profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico teve lugar na Escola E.B.1 nº 8 Artur Mirandela, pertencente ao Agrupamento de Escolas Augusto Moreno (Bragança) no ano letivo de 2011/2012. Antes de tudo é importante conhecer e compreender o meio sociocultural em que a escola está envolvida, as condições da própria escola, dos alunos, professores e funcionários, em suma: as particularidades da sociedade escolar. Como refere Lobo (1993)

A Sociedade Escolar nem começa nem termina na escola. (...). Numa primeira perspetiva, engloba todo o próprio meio na sua máxima latitude, cuja área enlaça o edifício escolar, o recreio, a rua, a agricultura ou a fábrica, o rio ou a serra, a sociedade familiar ou a sociedade exterior (...). (Lobo, 1993, p. 207).

A Escola do Ensino Básico nº 8 Artur Mirandela (fig. 7) situa-se no meio de um espaço pouco arborizado, com alguns prédios à volta, a área escolar está delimitada por grades de proteção de altura relativamente baixa, possui dois portões de entrada, estando normalmente aberto apenas um deles. Tem um pátio coberto e uma cerca bastante grande com escorregas e baloiços ao ar livre, possui um campo de futebol improvisado em areão onde os alunos jogam futebol nos intervalos. O edifício escolar alberga quatro salas de aula (uma delas transformada em biblioteca e sala de visionamento de vídeos), duas casas de banho (uma para meninos outra para meninas), um corredor central e uma sala de Professores. A escola foi remodelada recentemente, as condições que oferece são bastante boas em termos de isolamento e de materiais didáticos. As duas salas principais têm um computador com quadro interativo. Considero os espaços existentes de boa qualidade.

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.



**Figura 7 – Escola E. B. 1 n.º 8 Artur Miranda.**

### **2.1.2. Caracterização da Turma do 1º Ciclo do Ensino Básico**

Na Prática de Ensino Supervisionada no 1º ciclo realizei o estágio profissional com duas turmas em simultâneo, uma turma do 1º Ano e uma turma de 3º Ano do Ensino Básico.

A turma do 1º ano era constituída por cinco alunos do sexo masculino e dois alunos do sexo feminino, todos os alunos tinham seis anos. A escolaridade dos encarregados de educação era muito variada, desde o 9º ano até a um grau superior (licenciatura). A turma no geral era muito irrequieta e muito conversadora, no entanto destacava-se uma aluna que era muito tímida. Existia na turma um aluno com Necessidades Educativas Especiais, tinha um défice de atenção estando assinalado por esse facto.

A turma do 3º ano era constituída por cinco alunos do sexo masculino e dois alunos do sexo feminino, a faixa etária variava entre os oito e os nove anos. A turma no geral tinha muita vivacidade, era bastante extrovertida e ativa nas aulas. Na mesma, não existia nenhum aluno com necessidades educativas especiais. A escolaridade dos encarregados de educação também era muito variada tal como na turma do 1º ano.

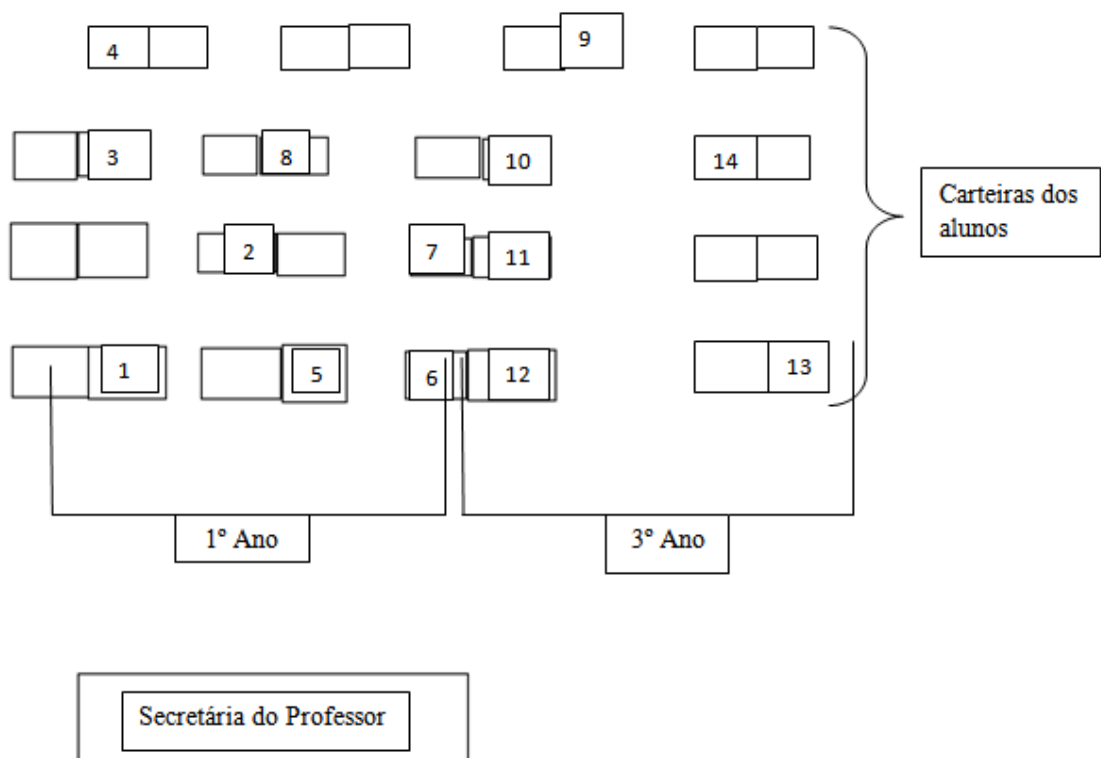
Tabela 1

*Relação entre os alunos do sexo masculino e feminino do 1º e 3º ano da Escola E.B. 1 nº 8 Artur Mirandela*

Ano	Alunos do sexo masculino	Alunos do sexo feminino
1º Ano	5	2
3º Ano	5	2

No que toca à Expressão e Educação Musical não tive conhecimento que nenhum aluno destas turmas frequentasse algum tipo de estabelecimento de ensino especializado em Música. Na disciplina, as duas turmas eram razoáveis e realizaram uma caminhada positiva durante o ano letivo em que tive o privilégio de trabalhar com as mesmas. Saliento que não foi fácil a interação, no entanto, pareceu-me que consegui transmitir os conhecimentos que os alunos necessitavam para a sua etapa de crescimento pessoal, musical e social.

Podemos observar a disposição dos alunos na sala de aula na fig. 8.



**Figura 8 – Disposição dos alunos na sala de aula.**

## 2.2. Organização da Prática do 1º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada no 1º ciclo do Ensino Básico teve início no dia vinte e sete de Fevereiro de 2012 terminando a oito de Junho de 2012. Foi organizada tendo por base uma tabela<sup>12</sup> onde se encontram descritos parâmetros como: o número da aula, o nome do professor que lecionou a aula e o sumário da aula. A tabela foi sendo construída ao longo do período de estágio profissional mediante as aulas que foram lecionadas, visto que o mesmo foi dividido com uma colega do Mestrado, e cada uma lecionava uma aula de quarenta e cinco minutos semanais, sendo obrigatória a presença das duas em todas as aulas.

A Prática de Ensino Supervisionada pode ser dividida em três momentos:

**Período de Observação:** decorreu nos dias vinte e sete de Fevereiro e um de Março correspondendo a blocos de 45 minutos cada aula. Não se restringiu ao visionamento das aulas, consistiu na recolha de toda a documentação necessária para o período de estágio profissional, observação dos vários espaços da escola, tais como: a sala dos professores, o recreio e os demais espaços escolares, observação da turma (do seu comportamento em contexto sala de aula e nos intervalos), observação das estratégias utilizados pelo professor cooperante e a respetiva reação dos alunos perante a(s) metodologia(s) postas em prática na sala de aula.

**Período de Cooperação:** decorreu no dia dois de Março de 2012. O período de cooperação com o professor titular da turma resumiu-se à cooperação dentro do espaço sala de aula.

**Período de Responsabilização pela docência:** decorreu nos períodos de oito de Março até ao dia oito de Junho de 2012.

Um dos documentos pelo qual pautei a atuação enquanto professora foi a planificação anual<sup>13</sup> fornecida pelo professor cooperante. Esta é no fundo uma organização de conteúdos programáticos a lecionar ao longo do ano letivo. Está dividido em três partes: a primeira onde o professor clarifica os conteúdos da área letiva e, dentro destes apresenta o aspeto teórico a tratar. Exemplo: no conteúdo Timbre os aspetos teóricos a tratar no 1º ano do Ensino Básico são os sons do meio e da Natureza/Silêncio; sons do corpo e sons naturais e artificiais. A segunda onde fornece

<sup>12</sup> Apêndice nº 1 – Tabela 1º Ciclo.

<sup>13</sup> Anexo nº 1 – Planificação Anual do 1º ciclo.

uma grelha/planificação dos conteúdos a abordar e relaciona-os com as grandes chavetas que vigoram no documento oficial *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (Audição, a Interpretação e a Composição). A terceira fornece uma grelha de avaliação relacionando os objetivos gerais e os objetivos específicos constantes no documento oficial *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*.

O período de estágio profissional no 1º ciclo do Ensino Básico ficou marcado por três importantes inquietações:

A primeira consistiu em fazer uma correta planificação das aulas, de modo a que as aulas fossem apelativas, dinâmicas e que as atividades descritas na planificação fossem realizadas devidamente e em tempo útil. Lobo (1993) adverte para o facto de que a planificação é a primeira etapa a cumprir, para assim estipularmos objetivos claros e precisos, se esta etapa não for cumprida corremos o risco de não renovar conhecimentos, de não estarmos atualizados e de cairmos na rotina. Planear é uma necessidade pedagógica. As minhas planificações (fig. 9) continham sempre uma tabela com os seguintes dados: nome da escola, nome do professor cooperante e do professor supervisor de estágio, nome do professor estagiário, ano, turma e tempo. Na tabela seguinte figuravam o número da aula, a data e o sumário, posteriormente existia uma tabela onde descrevia os conteúdos, as competências essenciais, as competências específicas, as metodologias/atividades, os recursos utilizados e por último a avaliação.

Ensino Não Vocacional	Escola:
Professor Orientador de Estágio:	Ano: Turma:
Professor Cooperante:	Sala:
Professora Estagiária:	Hora: Tempo:
Aula:	Data:
Sumário:	

Conteúdos	Objetivos	Metodologias/ Atividades	Recursos	Avaliação

Bibliografia:
---------------

**Figura 9 – Modelo de Planificação usado no período de Estágio.**

Para realizar as minhas planificações tive como documento orientador o *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais* (2001). As mesmas foram elaboradas tendo por base uma planificação modelo<sup>14</sup>. A partir do modelo fui adaptando e alterando alguns aspetos e criei o modelo de planificação que posteriormente foi usado em toda a Prática de Ensino Supervisionada.

A minha segunda preocupação recaiu sobre a organização do material que iria utilizar ao longo da aula. No meu período de observação constatei que não existiam os materiais que necessitava para desenvolver a prática musical que tinha idealizado, como por exemplo xilofones, metalofones, jogos de sinos, triângulo, bombo, caixa chinesa, tamborim, bloco de dois sons, clavas, maracas, guizos e reco-reco. Os materiais que mais utilizei durante a Prática de Ensino Supervisionada no 1.º Ciclo do Ensino Básico foram as cartolinas, instrumentos musicais de sopro (flauta de bisel) e instrumentos musicais de percussão de altura indefinida (triângulo, pandeireta, clavas, bloco de dois sons, maracas e guizos). Também utilizei o computador, as colunas e o quadro interativo, material não pertencente à prática musical mas que foi um suporte imprescindível para que a mesma decorresse da melhor forma.

<sup>14</sup> A planificação foi trabalhada nas aulas de Didática da Música, Unidade Curricular pertencente ao plano de estudos do 1º Ano do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico.

A terceira inquietação incidiu sobre a melhor forma de transmitir os conteúdos abordados na planificação, uma vez que na mesma sala de aulas havia duas turmas diferentes - 1º e 3º ano do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta inquietação viria a revelar-se a principal dificuldade encontrada na Prática de Ensino Supervisionada neste ciclo de ensino.

### **2.3. Experiências de Ensino/Aprendizagem no 1.º Ciclo do Ensino Básico**

O estágio profissional desenvolvido no 1º Ciclo do Ensino Básico pode sintetizar-se como um processo evolutivo quando analiso a minha postura, planificações e estratégias/metodologias utilizadas no processo de ensinar. Nesta caminhada tentei, desde logo, realizar as tarefas que me eram confiadas de uma forma profissional e responsável, transparecendo nelas saberes científicos da minha área de formação. Como já foi referido anteriormente, as planificações elaboradas obedeciam às orientações do professor orientador e supervisor e às orientações do professor cooperante, sem que o modelo da planificação idealizado anteriormente por mim fosse modificado, somente os conteúdos eram alvo de alterações. A fase da planificação e da definição das estratégias/metodologias chamada de pré-instrução foi bem planeada e acompanhada pelos professores envolvidos.

A fase seguinte, designada de instrução, refere-se a todos os processos envolvidos no ato de ensinar *in loco*. Não é correto falar do ensino sem falar em aprendizagem, por esta razão não irei separar os dois conceitos. O processo ensino/aprendizagem ao longo do estágio decorreu de uma forma inesperada, pois as turmas eram muito diferentes e o seu comportamento não se apresentava como o mais adequado dentro do espaço sala de aula. Neste sentido, toda a conceção ao nível das estratégias a adotar durante a minha prática teve por base, para além dos objetivos previstos para cada uma das sessões de trabalho, colmatar e ultrapassar as dificuldades anteriormente referidas. A estrutura das aulas para este ciclo de ensino apresentam-se organizadas de acordo com três níveis diferenciados, mas articulados entre si.

1. Ao nível da audição: Os alunos ouviam a melodia ou a canção (caso trabalhasse alguma), ou faziam exercícios de audição para discriminação tímbrica, rítmica e de dinâmica (caso trabalhasse esses componentes). Por vezes

- acontecía trabalhar uma melodia e um componente tímbrico, rítmico ou de dinâmica e nesses casos fazia a audição dos dois componentes respetivamente e no momento oportuno.
2. Ao nível da interpretação: imitavam o que tinham acabado de ouvir, fosse ela uma canção ou um padrão rítmico ou dinâmico. Caso fosse uma canção a primeira atividade a realizar era a fixação da melodia com recurso a sílabas neutras, posteriormente e só quando a melodia estava interiorizada avançava para a memorização da letra da canção, recorrendo a gestos ou movimentos corporais que ajudassem a fixar a letra da canção. Por último eram trabalhados outros elementos como as dinâmicas (forte ou piano somente). O objetivo de todo este processo ganhava forma quando os alunos interpretavam a canção no final da aula.
  3. Ao nível da composição: eram realizadas atividades de composição em aulas pré-concebidas para o efeito, pois os quarenta e cinco minutos semanais e a minha falta de experiência não permitiam que desenvolvesse as atividades de composição depois das atividades de interpretação.

A última fase deste processo corresponde à pós-instrução, nesta etapa pretende-se é refletir em todo o trabalho desenvolvido e encontrar novas estratégias para poder ultrapassar os problemas encontrados no percurso realizado. Esta foi a fase mais difícil de todo o processo... No entanto é esta fase que nos permite crescer profissional e pessoalmente. Ao fazer a análise e reflexão das aulas percebi que existiam problemas, principalmente na minha postura, os alunos não me viam como a sua professora estagiária mas sim como uma estranha que tinha penetrado na sua sala de aula, estavam apreensivos. Era de esperar que com o tempo esta situação se fosse desvanecendo, e essa expectativa verificou-se. Além de ter adotado uma postura mais benevolente adotei formas de trabalhar mais lúdicas. O que me permitiu descobrir que também me posso divertir a lecionar. Estas formas de ensinar mais lúdicas cativaram os alunos, consequentemente consegui controlar melhor as variáveis dentro da sala de aulas.

Ao nível das experiências de ensino/aprendizagem uma aula que considero ser o espelho da Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico é a aula do

dia dez de Maio de 2012 que correspondeu à oitava sessão de trabalho<sup>15</sup> (num total de doze). Escolhi esta aula porque, a meu ver, foi muito produtiva e motivadora para os alunos. Estou convicta que para esta aula foram atingidos os objetivos inicialmente previstos, foi também uma aula reflexo das aulas anteriores (fase final do estágio, contacto mais próximo com os alunos). Notei-o claramente no seu comportamento ao longo da mesma e nas reações que tiveram no final da aula, posso afirma-lo recorrendo à observação direta. Foi uma aula onde a diversidade de estratégias de ensino/aprendizagem e uma grande diversidade de métodos pedagógicos e/ou propostas pedagógicas esteve patente. Nela, todos os métodos e/ou propostas pedagógicas que trabalhei durante as restantes aulas estiveram presentes, a abordagem de Carl Orff (1954) no que respeita aos instrumentos musicais, a abordagem de Wuytack (1998) no que respeita à metodologia da aprendizagem da canção, Willems (1985) no que respeita aos conceitos de audição, Gordon (2000) no que respeita à memorização da canção e Kodály (1974) no que respeita ao sistema de solmização. Por estas razões penso que é a melhor para espelhar o período de estágio profissional no 1º Ciclo do Ensino Básico.

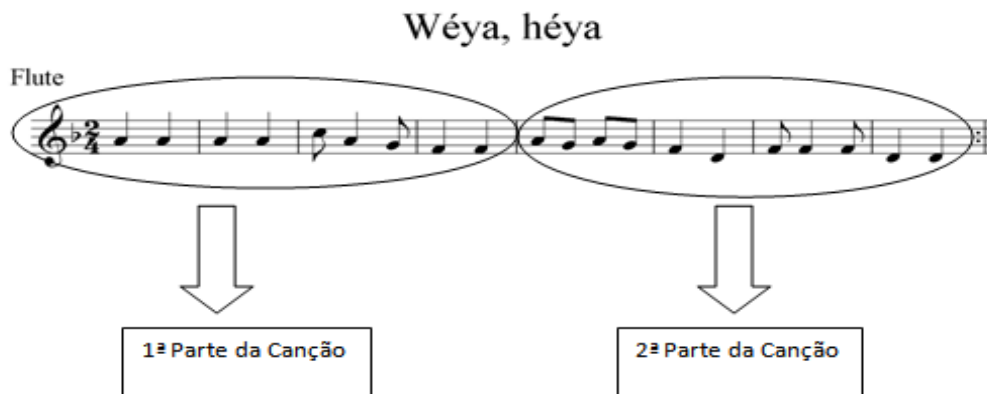
A aula foi dedicada à exploração da canção “Wéya, Héya” de Jos Wuytack (Wuytack, 1999, p. 17). É uma canção bastante simples quer ao nível rítmico, melódico e harmónico. Está construída sobre a escala pentatónica de ré menor e a fórmula de compasso é um dois por quatro. Wuytack (1993) refere que a fórmula de compasso mais adequada para as crianças e a mais fácil de trabalhar com elas é a de um dois por quatro ou a de seis por oito, porque ambos são compassos ativos que apresentam uma estrutura de arsis-thesis (tensão – repouso).

Esta era uma canção muito simples alusiva às tribos Índias constituída por um carácter místico e estava ajustada à faixa etária dos alunos. A estratégia utilizada para a aprendizagem da mesma, teve por base os princípios mencionados por Ovide Decroly (1923) onde existe um percurso do todo-parte-todo, isto é: devemos primeiramente proporcionar aos alunos a audição da canção na sua globalidade e posteriormente dividi-la em partes para tornar o processo de ensino/aprendizagem mais fácil. Depois das partes da canção estarem assimiladas devemos montar a canção e apresentá-la novamente como o todo (fig. 10).

---

<sup>15</sup> Apêndice nº 2 – Planificação e material utilizado na aula.

Aliei a necessidade de falar do tema “Músicas do Mundo” com a necessidade de transmissão dos conteúdos constantes na planificação anual (anteriormente referida). A canção transporta-nos para o mundo místico dos Índios Americanos, onde a noção de pulsação é intuitiva e os intervalos melódicos são maioritariamente constituídos por terceiras maiores.



**Figura 10 – Divisão da Canção Wéya, héya.**

A estratégia de dividir a canção e ensiná-la por partes depois de a ouvirem no seu todo funcionou, uma vez que, os alunos aprenderam rapidamente as partes constituintes da mesma, e conseguiram posteriormente montar a canção no seu todo mais facilmente.

Quando escolhi a canção trabalhada estava ciente das palavras de Canhão (2001)

Se quiséssemos definir linhas de força às quais devem responder as canções para a infância, diríamos: *simplicidade, ajustamento adequado à faixa etária e expressividade*. (...). Quando elegemos o *ajustamento adequado à faixa etária*, como outra condição, é óbvio que nos referimos ao facto da canção não dever exorbitar do que é próprio das capacidades da criança, violentando-a com situações desajustadas, quer no contexto musical, quer no contexto literário. (...). Quanto à *expressividade* defendemos que a canção deve ser portadora de uma carga emocional que permita a fruição de valores estéticos. A linha melódica na qual navegam as palavras deve ser sensível e apelativa, de forma a desencadear processos de alegria interior na esfera do inefável. (Canhão, 2001, p. 16)

A escolha desta canção permitiu diferentes abordagens ao nível metodológico e permitiu representar um meio de desenvolvimento de competências transversais. Admitiu a ligação entre a Música e as tribos Índias Americanas. Canhão (2001) relata que a canção é um instrumento de trabalho extraordinário e que o canto é talvez a atividade que proporciona um maior envolvimento tendo consequências transversais englobando todo o sistema educativo. Willems (1984) acrescenta que “o canto, no

menino, é mais que uma simples imitação. Desperta neles qualidades musicais congénitas ou hereditárias: sentido de ritmo, da escala, dos acordes, até de uma tonalidade etc.” (Willems, 1984, p. 23).

Comecei a aula com um diálogo, para assim introduzir o tema da aula. Acharam-no interessante, pude observá-lo pela reação positiva que demonstraram querendo participar ativamente e na atenção com que escutavam os colegas quando intervinham.

Após introduzir o tema os alunos tiveram oportunidade de ouvir um arranjo para Instrumental Orff<sup>16</sup>, de referir que o arranjo não continha a parte coral com a letra da canção. Os alunos ficaram deste modo a conhecer a linha melódica. Ouviram-na três vezes de forma a memorizá-la.

Penso que a audição é a base para se desenvolver todas as outras atividades musicais, é no fundo o primeiro contacto com a Música de uma forma clara e objetiva. Segundo Fonterrada (2008) “toda a criança pode ser preparada auditivamente, de modo a aprender a ouvir os materiais sonoros básicos que compõem a música e organiza-los como experiência musical”.

Depois de proporcionar a audição da Música, trabalhei a melodia da canção, utilizando uma sílaba neutra, trauteando a melodia e acompanhando-a com o gesto respetivo da altura dos sons, (manter o som, descer ou subir). Após esta demonstração pedi aos alunos para repetirem a melodia da canção com a sílaba neutra até esta estar interiorizada, acompanhando-os sempre com os gestos respetivos da altura dos sons, para que os mesmos seguissem e prestassem atenção à movimentação da melodia, ao seu desenho melódico. Esta metodologia é proposta por exemplo por Wuytack (1998) para ajudar as crianças a memorizar a frase musical para que, de certa forma, intuitivamente com a visualização dos gestos aprendam a melodia da canção.

Wuytack (1998) numa das suas sebatas (1º grau) do *Curso de Pedagogia Musical* apela à imitação melódica como forma de desenvolver o sentido melódico e a memória musical. Defende que “a imitação é uma preparação para a aprendizagem de uma melodia.” (Wuytack, 1998, p. 6).

A forma como ensinei a canção foi sequenciada e estruturada, segundo os princípios orientadores de Wuytack (1998) e também, atendendo a algumas noções de

---

<sup>16</sup> O Arranjo para Instrumental Orff encontra-se no Apêndice nº 2, foi elaborado por mim.

Edwin Gordon (2000). Este autor defende que para ensinar os alunos a memorizar uma canção existem algumas técnicas que devem ser tidas em conta:

1. Os professores devem cantar várias vezes toda a canção sem texto, para a classe antes de pedirem aos alunos que a cantem de memória, usando qualquer combinação de sílabas sem sentido.
2. Recomendo que só se passe a acrescentar texto depois de os alunos serem capazes de executar uma canção musicalmente. (Gordon, 2000, p. 334).

Obedecendo assim a estes apelos de Gordon (2000), depois de interiorizada e memorizada a melodia, introduzi a letra pouco a pouco, começando por cantar apenas a primeira frase e só depois avancei para a última frase. A letra foi projetada no quadro interativo pois era de difícil dicção, assim foi mais fácil explicar a forma como a letra tinha de ser dita, esta estratégia foi direcionada mais para os alunos do 3º ano do Ensino Básico, pois os alunos do 1º ano não iriam conseguir ler a letra da canção.

Os alunos repetiram bastantes vezes a primeira frase, dizendo a letra da canção de forma falada, só mais tarde foi introduzida a melodia à frase. Na segunda frase o processo utilizado foi o mesmo. Abordagem utilizada nesta etapa: Carl Orff.

Para ser mais fácil interiorizar a letra, para dinamizar a canção e para a tornar um pouco mais lúdica ensinei-lhes alguns gestos alusivos à temática da canção. Os gestos utilizados foram os seguintes:

- Na primeira frase - encostavam a mão direita à parte de trás da cabeça e abanavam-na como se de uma pena de pássaro índia se tratasse;
- Na segunda frase - cruzavam os braços e agarravam o peito batendo com as mãos no peito conforme a pulsação.

Henriques (2002) admite que a atividade lúdica é de facto a melhor estratégia para proporcionar uma melhor aprendizagem e um desenvolvimento geral mais amplo das crianças. Wuytack (1998) constata que a utilização dos gestos associados à canção é uma boa forma de coordenação entre o canto e o movimento, permitindo às crianças que desenvolvam a coordenação psico-motora levando esta, ao desenvolvimento global da criança.

Depois dos gestos estarem sincronizados com a letra da canção, aglutinamos todos os ensinamentos acumulados até então e conseguimos montar a canção no seu todo. De referir que nesta parte da aula a estratégia usada foi para todos igual, não fiz distinção

de tarefas entre a turma do 1º e a turma de 3º ano. Pois foi muito importante ensinar a canção às duas turmas. Segundo Canhão (2001)

De uma maneira geral, a canção é um veículo privilegiado para fazer aquisições culturais e refinar a sensibilidade. Permite o alargamento do conhecimento através de canais emotivos que o fenómeno sonoro propicia. É simultaneamente, alegria e libertação. (...). Do ponto de vista musical é sobejamente conhecido o seu valor no desenvolvimento de campos como a audição, o ritmo, a harmonia, a expressão e a forma, factores importantes para qualquer indivíduo, quer venha ou não a ser músico. (Canhão, 2001, pp 15-16).

Wuytack (1998) e Carl Orff (1954) destacam que cantar é fundamental e só depois vêm os instrumentos musicais, no prolongamento do corpo. No entanto existem alguns aspetos importantes para serem trabalhados que passam por associar o movimento ao canto, este movimento pode ser traduzido por gestos e pela mímica.

Depois desta etapa estar concluída as turmas realizaram tarefas diferenciadas. Após ter ensinado a canção às duas turmas utilizando alguns princípios orientadores de Wuytack (1998) e Gordon (2000), prossegui a aula privilegiando outras metodologias e propostas pedagógicas, principalmente do Húngaro Zoltán Kodály (1974) e do Alemão Carl Orff (1954).

Nesta segunda parte da aula os alunos do 1º Ano cantavam a música com os gestos e os alunos do 3º Ano acompanhavam a canção tocando a nota fundamental e a quinta do acorde (bordão<sup>17</sup>) ao longo da música na flauta de bisel. A utilização da flauta de Bisel por parte dos alunos do 3º ano foi o ponto alto da aula. Estavam ansiosos por tocar flauta, pude observa-lo no seu comportamento, entusiasmo e alegria com que foram buscar as flautas de cada um respetivamente ao armário que alberga todo o seu material escolar.

Dividi então os alunos do 3º ano em dois grupos para, deste modo, conseguirem executar o bordão do acorde. Com a mão esquerda dirigia o primeiro grupo e com a mão direita dirigia o segundo (fig. 11 – partitura do arranjo para Instrumental Orff da canção Wéya héya).

---

<sup>17</sup> Wuytack define bordão como “um acompanhamento de quinta (intervalo construído pela tónica e pelo dominante, I e V graus da escala), baseado numa só harmonia, a da tónica (bordão simples). O bordão é um acompanhamento elementar, um dos mais simples que podemos utilizar.” (Wuytack, 1998, p. 46)

## Wéya, héya

The musical score for 'Wéya, héya' is presented in a 2/4 time signature with a key signature of one flat (Bb). The score is divided into ten staves, each representing a different instrument. The top two staves are for Flute and Oboe, both using a treble clef. The next three staves are for Djembe, Triangle, and Marching Bass Drum, all using a percussion clef. The following three staves are for Maracas, Wood Blocks, and Xylophone, also using a percussion clef. The bottom three staves are for Alto Xylophone and Bass Xylophone, both using a treble clef. The score consists of eight measures of music, with a repeat sign at the end of each measure.

**Figura 11 – Partitura do Arranjo para Instrumental Orff da canção “Wéya héya” onde se pode observar o bordão utilizado.**

Para conseguir que executassem o acompanhamento instrumental utilizei o método indicado por Zoltán Kodály (1974)<sup>18</sup> - solmização<sup>19</sup> (fig. 12), que consiste em atribuir a uma nota musical um determinado gesto fixo, este procedimento ajuda a criança a ler os sinais visuais e a transformá-los em sons (Fonterrada, 2008). O professor executa o gesto correspondente à nota musical que pretende que os alunos executem e, os mesmos como já associaram os gestos às notas tocam-nas instantaneamente. Este método permite uma rápida execução de bordões e pequenas

<sup>18</sup> Sousa (1999) afirma que “não existe um método que Kodály tenha desenvolvido. Ele transmitiu os princípios da sua filosofia de educação musical de um povo, cujo objetivo era também cimentar uma identidade nacional.” (Sousa, 1999, p. 43).

<sup>19</sup> Kodály não inventou este método, este sistema foi utilizado por ele no entanto foi desenvolvido uns anos antes por Sarah Ann Glover e popularizado por John Curwen.

melodias sem recorrer à notação musical convencional, sendo bastante fácil para os alunos de executarem o que lhes é pedido.

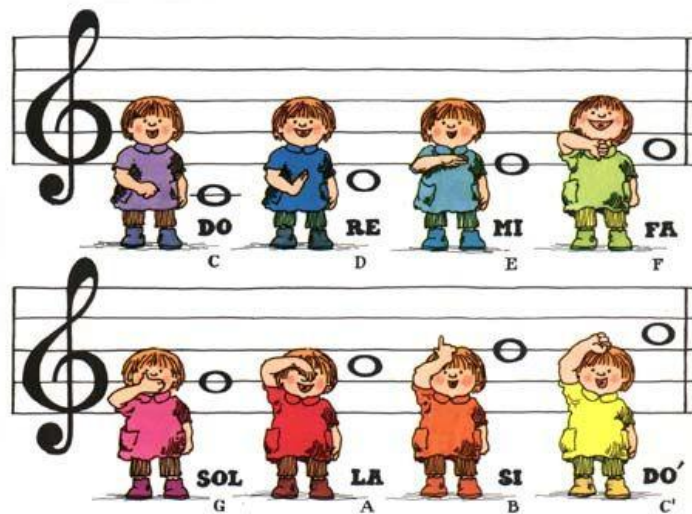


Figura 12 – Solmização de Zoltán Kodály<sup>20</sup>.

O terceiro momento da aula permitiu realizar uma performance musical conjunta. Os alunos de 3º ano tocaram flauta de Bisel, acompanhando assim harmonicamente a canção cantada e acompanhada por gestos pelos alunos do 1º ano. Os alunos do 3º ano estavam no fundo da sala a tocar flauta e os alunos do 1º ano estavam um pouco mais à frente, de pé.

Wuytack (1998) afirma que a voz é o instrumento mais natural que todos possuímos e devemos desenvolver. É importante cantar bem e ensinar as crianças a cantar corretamente. A formação vocal deve ser realizada com regularidade.

Nesta aula, tal como no período de estágio profissional tive sempre em conta os pressupostos acima referidos por Wuytack (1998), foi por esta razão que em primeiro lugar ensinei a canção às crianças das duas turmas, permitindo assim que todas elas cantassem, só depois permiti que os alunos do 3º ano fossem buscar as flautas de Bisel e acompanhassem harmonicamente os colegas.

Jos Wuytack (1998) refere que a criança aprende só quando toma consciência do que faz, no entanto só é possível ter essa consciência após ter observado e imitado o professor, só depois desta fase conseguirá realizar as tarefas propostas autonomamente. É importante que o professor observe cuidadosamente as crianças e as corrija e ajude

<sup>20</sup> A Figura 3 foi retirada do site: [Http://brasilmusicario.blogspot.pt/2012/12/manosolfa-solfejo-mimico.html](http://brasilmusicario.blogspot.pt/2012/12/manosolfa-solfejo-mimico.html) Em 12-05-2013.

quando sentirem mais dificuldades. Analisando a opinião de Wuytack e confrontando a minha prática pedagógica com os alunos do 1º Ciclo podemos perceber que a última parte desta aula, como em outras que lecionei, permitiu a reprodução e a realização das atividades desenvolvidas ao longo da aula de forma a que os alunos autonomamente apresentassem as suas apreensões das atividades que observaram, podendo agora vivencia-las sem ajuda do professor.

O mesmo autor defende que no processo ensino/aprendizagem é sobejamente importante a relação entre o todo e as partes. A canção deve ser ensinada por partes, no entanto deve ser completado todo o processo de ensino/aprendizagem da canção na mesma aula, a canção deve ficar aprendida na sua totalidade, não deixando para aulas futuras a aprendizagem de forma total da canção. Devemos optar por escolher canções mais curtas e ensina-las na totalidade na aula do que escolher canções mais longas e estas ficarem em *standby* de uma aula para a outra. Só desta forma é que podemos no final da aula pedir aos alunos que mostrem que realmente aprenderam a canção. Eu tive muito cuidado nessa questão e tentei sempre concluir na mesma aula a canção iniciada, de modo a permitir às crianças uma noção de totalidade, dando assim a possibilidade de realizarem a performance no final da aula.

Wuytack (1998) afirma que:

No processo de ensino/aprendizagem é muito importante a relação entre as partes e o todo. O princípio da totalidade é válido, quer nas diferentes formas de expressão musical (...) Por exemplo, no ensino de uma peça, cada parte trabalhada com mais pormenor deve estar relacionada com a sua totalidade; não se ensinam a melodia de uma canção numa aula, o texto, o acompanhamento e o movimento nas aulas seguintes. (Wuytack, 1998, p. 65)

Posso também afirmar que utilizei de forma explícita a abordagem pedagógico-musical de Carl Orff (1954) na medida em que proporcionei aos alunos vivências musicais baseadas no canto, no movimento e na prática instrumental.

O canto em grupo e a perceção musical fazem parte dos grandes organizadores do “método” Kodály (1974), e foi a partir destes que também desenvolvi esta aula. Tentei sempre, desde o início deste estágio privilegiar a ligação entre ritmo e melodia, tal como afirma Kodály (1974).

A experiência de Música conjunta funcionou. Os objetivos propostos para esta aula foram alcançados. Os alunos ficaram a conhecer a canção, tocaram, cantaram e vivenciaram a música na sua globalidade, para além de perceberem que esta canção os transportava para o mundo das tribos Índias Americanas. A canção foi aprendida com

sucesso aliando-se-lhe a prática instrumental e o movimento corporal, estando de acordo com as metodologias e propostas pedagógicas apresentadas pelos pedagogos musicais Jos Wuytack (1998), Zoltán Kodály (1974), Carl Orff, (1954) Justine Ward (1879), Edgar Willems (1985) e Edwin Gordon (2000).

## Síntese

Neste capítulo foi abordada a caracterização, organização e intervenção pedagógica da Prática de Ensino Supervisionada no 1º. Ciclo do Ensino Básico. Mais especificamente foi descrita uma aula, onde podemos observar e avaliar os métodos e ou propostas pedagógicas utilizados na mesma.

Podemos observar no quadro seguinte os objetivos principais propostos para a Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo do Ensino Básico e de como os mesmos foram atingidos:

### Quadro 3

#### *Quadro síntese dos objetivos principais atingidos na Prática de Ensino Supervisionada no 1º Ciclo*

Objetivo	Como foi atingido
Desenvolvimento de atividades musicais diversificadas	Realização de atividades musicais variadas, recorrendo a estilos musicais distintos. Interpretação de canções com gestos associados. Realização de atividades de imitação e improviso recorrendo à percussão corporal. Contacto com instrumentos musicais de sopro (flauta de bisel e clarinete) e de percussão. Aprendizagem da canção para o Dia da Mãe. Realização de um festival da canção na última aula lecionada.
Desenvolvimento da consciência cívica dos alunos através da música	Promoção de atitudes antirracistas através do tema músicas do mundo. Promoção de um ambiente amistoso dentro da sala de aula onde não eram permitidas comportamentos e atitudes desajustados.
Lecionar os conteúdos programáticos previstos	Consulta da planificação anual do professor cooperante e uma correta planificação das aulas de modo a trabalhar todos os conteúdos programáticos predefinidos.
Aprimorar o modo de operacionalização no que à docência diz respeito	Prática letiva visando a utilização de propostas e métodos pedagógicos diferentes. Aceitação e implementação das chamadas de atenção feitas pelo professor cooperante e pela professora orientadora e supervisora do estágio no 1º Ciclo.



**CAPÍTULO III**

---

**PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA NO 2.º e 3.º CICLO**



### **3. Introdução**

Neste capítulo irei abordar a caracterização da escola e da turma no que respeita ao 2º. e 3º. Ciclos do Ensino Básico. De referir que os estágios profissionais foram realizados na cidade de Bragança.

Irei descrever a minha prática letiva e fundamenta-la em vários pedagogos musicais de referência. Noutro momento irei descrever e refletir numa aula lecionada em cada ano respetivamente (6º ano e 8ºano). Avaliarei a minha intervenção pedagógica na Prática de Ensino Supervisionada ao longo dos estágios profissionais no 2º. e 3º. Ciclos focando-me na minha prestação e na recetividade das minhas metodologias de ensino/aprendizagem utilizadas (recolha de dados através da observação direta).

### 3.1. Contextualização das Práticas no 2º e 3º Ciclo

#### 3.1.1. Caracterização da Escola

Os estágios profissionais do 2º e 3º ciclos do Ensino Básico materializaram-se na Escola E. B. 1/2/3 Augusto Moreno. O estágio profissional relativo ao 2º ciclo realizou-se no ano letivo de 2011/2012 em que a Escola Básica 1/2/3 Augusto Moreno era a sede do Agrupamento de Escolas Augusto Moreno. O estágio profissional relativo ao 3º ciclo realizou-se no ano letivo de 2012/2013 no qual a Escola Básica 1/2/3 Augusto Moreno estava agrupada com a Escola Secundária/3 Abade de Baçal em Bragança, fazendo assim parte de um mega agrupamento.

A Escola Básica 1/2/3 Augusto Moreno (fig. 13) situa-se em meio urbano tendo espaços arborizados no seu interior. Está cercada por grades de proteção de altura relativamente baixa, possui quatro portões de entrada, estando normalmente aberto e vigiado apenas um. Possui um espaço independente do edifício escolar onde se situa a “casa do guarda”, existe também um parque de estacionamento para professores e funcionários. O edifício central alberga balneários, ginásios, salas de aula específicas e gerais, bar, sala dos professores, biblioteca, casas de banho, serviços sociais, papelaria, reprografia, secretaria, gabinete de psicologia, sala de informática, três salas com quadros interativos, e auditórios.



**Figura 13** – *Escola E. B.1/ 2/3 Augusto Moreno*

Considero os espaços existentes com boa qualidade, no entanto existem salas de aula completamente desproporcionais quanto ao número de alunos que as utilizam. Existem salas muito pequenas nas quais é muito difícil realizar aulas dinâmicas em termos de movimentação espacial.

As salas de Música existentes na escola são duas: a sala nº 33 e a nº 34. A primeira (fig. 14) é uma sala bastante arejada e grande, possui dois quadros brancos pautados e um quadro liso de lousa, possui um computador, projetor e uma sala de arrumação para os instrumentos musicais (fig. 15), possui uma aparelhagem, bastantes cadeiras e mesas para os alunos e uma secretária com cadeira para o professor. A segunda (fig. 16) é uma sala muito pequena em que a movimentação espacial é bastante difícil de ser conseguida, possui um quadro branco liso normal, projetor, uma aparelhagem, cadeiras, mesas para os alunos e uma secretária com uma cadeira para o professor.



**Figura 14 – Sala nº 33**



**Figura 15 – Sala de arrumações dos instrumentos musicais**



**Figura 16 – Sala nº 34**

A população discente do agrupamento é proveniente das três freguesias urbanas (Sé, Santa Maria e Samil) e de várias freguesias rurais que podem distanciar-se entre quarenta a quarenta e cinco quilómetros da cidade de Bragança. Existe uma grande percentagem de alunos cuja língua materna não é o Português, pois provêm de outros países (Leste e Ásia). 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.

### 3.2. Caracterização da Turma do 2º Ciclo do Ensino Básico

Realizei a Prática de Ensino Supervisionada do 2º Ciclo com a turma E do 6º ano. Os alunos desta turma provêm quase todos da Escola E. B. 1/2/3 Augusto Moreno, sendo a sua maior parte do 5º E do ano anterior. Os alunos são quinze, oito do sexo masculino e sete do sexo feminino, a faixa etária varia entre os 11 e os 13 anos.

Existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais a frequentar a *Unidade de Intervenção Especializada em Multideficiência* e a beneficiar de um *Currículo Específico Individual, Artigo 21º do Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro*<sup>21</sup> frequenta as disciplinas de Educação Física e Educação Musical em conjunto com a turma, alargando progressivamente a participação a outras áreas, devido à sua grave problemática de índole cognitiva e comportamental.

Todos os alunos da turma têm Inglês como língua estrangeira de opção, estão todos inscritos na disciplina de Educação Moral e Religiosa Católica à exceção de um aluno. Estão treze alunos a frequentar o 6º ano pela primeira vez, sendo que dois alunos são repetentes. Têm apoio social dez alunos, sendo que a nove alunos foi-lhe atribuído escalão A e existe um aluno com escalão B. Treze alunos residem em Bragança e dois deslocam-se das aldeias de Meixedo e de Aveleda. A maioria dos alunos frequentava um plano de recuperação normalmente conhecido como apoio, a Língua Portuguesa e a Matemática. O nível de sucesso escolar dos alunos não era grande, sendo que no final do ano ficaram retidos três dos quinze alunos.

Quase todos os alunos vivem com os pais, à exceção de dois alunos que vivem em instituições sociais. Os agregados familiares dos alunos são pouco numerosos, as habilitações académicas dos pais variam entre o 4.º Ano e o 12.º ano. Todos os pais têm emprego mas a maior parte das mães dos alunos são domésticas e por isso sem auferirem vencimento algum.

Os alunos do sexo masculino futuramente querem ser jogadores de futebol à exceção de dois; um quer ser serralheiro e outro quer ser cientista. As alunas do sexo feminino querem ser veterinárias, pediatras e empregadas de bar.

---

<sup>21</sup> O Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro currículo específico individual - responde à promoção de igualdade de oportunidades, à valorização da educação e à promoção de uma melhoria da qualidade de ensino para todos sem exceção. O artigo 21.º delimita a definição de currículo específico individual, a quem deve ser submetido, quem deve orientar o mesmo e quais os conteúdos que deve contemplar.

Tabela 2

*Relação entre os alunos do sexo masculino e feminino do 6º E*

6º E	
Alunos do sexo masculino	8
Alunos do sexo feminino	7
Alunos com onze anos	10
Alunos com mais de onze anos	5
Alunos com Necessidades Educativas Especiais	1
Alunos a frequentar o 6º ano pela primeira vez	13
Alunos com apoio social	10
Alunos inscritos em Inglês como Língua Estrangeira de opção	15
Alunos inscritos em Educação Moral e Religiosa Católica	14
Alunos residentes na cidade de Bragança	13

No que respeita a atividades musicais e estabelecimentos de ensino especializados em Música fora da escola existe um aluno que frequentava uma atividade de música particular na instituição onde vivia, tocando regularmente guitarra clássica. Esta competência adquirida pelo aluno externamente foi aproveitada, o mesmo desenvolveu atividades musicais onde foi possível mostrar a sua destreza no que à guitarra clássica dizia respeito. Quanto à disciplina de Educação Musical a turma respondeu sempre positivamente a todas as propostas de trabalho, saliento a proatividade da turma, uma vez que demonstravam interesse por situações novas sendo que na maior parte das vezes eram eles a propô-las. A turma era razoável, melhor na componente rítmica do que na componente melódica. O seu comportamento era bastante favorável, criando um clima de aprendizagem muito agradável. Eram trabalhadores, pontuais e assíduos, interessados em experienciar coisas novas.

### 3.3. Organização da Prática de 2º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada no 2º ciclo teve início no dia dezasseis de Fevereiro de 2012 e terminou a quatro de Junho de 2012. Foi organizada tendo por base uma tabela<sup>22</sup>. A tabela foi resultado do meu período de frequência de estágio, onde todos os seus itens foram respeitados e levados à prática, tal como planeado e descrito abaixo:

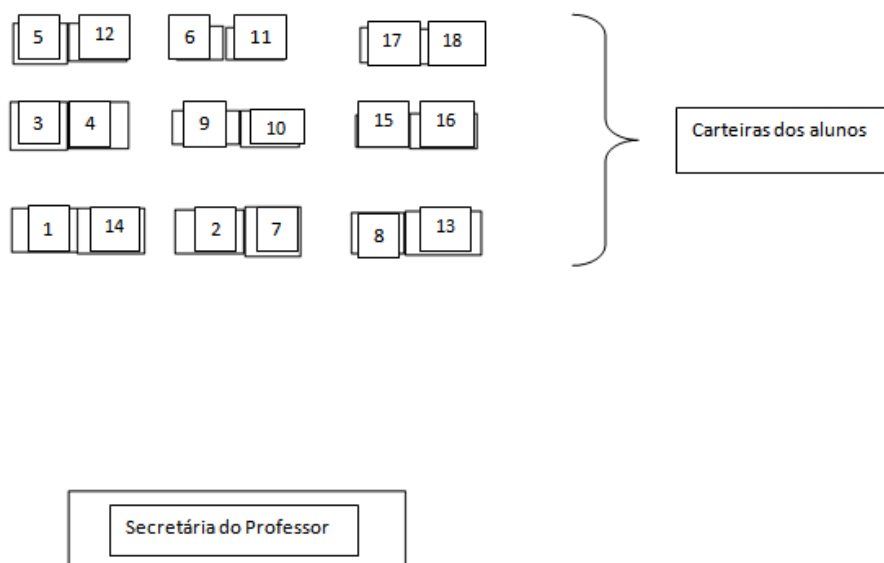
Período de Observação: não se restringiu ao visionamento das aulas, consistiu na recolha de toda a documentação necessária para período de estágio profissional, observação dos vários espaços da escola, tais como: a biblioteca, bar, reprografia, sala dos professores, recreio, sala de convívio dos alunos, e demais espaços escolares. O período de observação decorreu nos dias dezasseis de Fevereiro e vinte e três de Fevereiro de 2012 correspondendo a blocos de 45 minutos cada aula.

Período de cooperação: não se resumiu à mera cooperação dentro do espaço sala de aula, também consistiu em colaborar com o professor cooperante na elaboração e ensaio de peças musicais para apresentação pública, participar na recuperação e manutenção do Instrumental Orff existente e participar, de forma ativa, na “sardinhada de final de ano letivo da escola”. O período de cooperação dentro da sala de aula decorreu nos dias vinte e vinte e três de Fevereiro de 2012.

Período de Responsabilização pela Docência: foi dedicado ao tema “Músicas do Mundo”. O período de responsabilização pela docência decorreu entre o dia vinte e sete de Fevereiro até ao dia quatro de Junho de 2012. Cada aula correspondia a um bloco de quarenta e cinco minutos repetindo-se duas vezes por semana. Podemos observar a disposição dos alunos na sala de aula nº 33 na fig. 17.

---

<sup>22</sup> Apêndice nº 3 – Tabela do 2º Ciclo.



**Figura 17 – Disposição dos alunos na sala de aula nº 33.**

O manual escolar adotado pela escola foi um instrumento muito útil no que respeita à escolha do tema e dos conteúdos a abordar nas aulas do 6º Ano. O professor cooperante emprestou-me o manual escolar (*O Sítio da Música*) e aconselhou-me a ver os conteúdos programáticos que tinham de ser abordados e quais aqueles que não tinha abordado ainda, pediu-me para escolher um ou dois temas para trabalhar com a turma.

O manual estava dividido por portais: o portal 1 abordava a monorritmia, polirritmia, *legato* e *staccato*, alterações tímbricas, melodias sobrepostas, semicolcheia e forma binária e ternária. O portal 2 debruçava-se sobre a expressividade musical, a síncopa, intervalos melódicos e harmónicos, dinâmicas musicais e explicação da introdução e da coda de uma peça musical. Do portal 3 fazia parte o pontilhismo tímbrico, os modos maior e menor, ritmos pontuados, interlúdios e alternância de compassos. No portal 4 a harmonia e realce tímbrico, a melodia com acompanhamento, a tercina, a forma rondó e os compassos compostos eram os conteúdos privilegiados. O portal 5 era constituído pela densidade sonora, tonalidade e atonalidade, ritmos assimétricos e série de sons. O último portal (portal 6) abordava os novos sons, a voz e a música, música pelo mundo e os portugueses e a música.

Optei então por escolher o tema: “Música pelo mundo” inserido no portal 6. Escolhi este tema porque entre outras coisas me permitia desenvolver a parte sócio afetiva dos alunos; o desenvolvimento de referências culturais de países diferentes; a capacidade rítmica e de memória auditiva; o desenvolvimento da musicalidade; a

improvisação; o canto e a representação gráfica dos sons, experimentando assim um contraste nos métodos de ensino/aprendizagem dentro da continuidade de trabalho que já havia desenvolvido no 1º ciclo do Ensino Básico. Tentei trabalhar de uma forma geral e abrangente os conteúdos que o manual escolar sugeria, utilizando o tema como ponto de partida e fazendo sempre uma ligação do mesmo com os restantes conteúdos.

No que respeita à prática letiva:

A primeira preocupação neste estágio incidiu no planeamento de aulas apelativas e dinâmicas de modo a proporcionar aulas mais divertidas e diferentes das aulas que os mesmos estavam acostumados a ter. Aulas ativas em que os alunos se sentissem realizados e em que o canto e a manipulação de instrumentos musicais diversos fosse uma realidade. Ortiz (2007) adianta que em cada aula devem existir momentos musicais expressivos por si mesmos e que ajudem a expressar os sentimentos humanos e os diferentes estados de ânimo.

A segunda preocupação recaiu sobre a organização do material que iria utilizar ao longo das aulas, tentei desde logo estabelecer um conjunto de materiais básicos para depois tirar partido destes de uma forma mais elaborada, são exemplo disso materiais os cartões com as notas musicais inscritas, partituras em notação musical convencional utilizadas, jogos musicais recorrendo a instrumentos musicais entre outros...

A terceira preocupação pesou sobre a forma de transmitir a toda a turma o conhecimento anteriormente planificado. Tive o cuidado de pensar na forma como o conhecimento seria transmitido, pois não queria fomentar um ensino diferenciado, mas sim um ensino homogéneo onde todos os alunos pudessem acompanhar sem problemas os conteúdos.

### **3.4. Experiências de Ensino/Aprendizagem no 2º Ciclo do Ensino Básico**

O estágio profissional no 2º ciclo do Ensino Básico pode definir-se como uma caminhada. Na verdade esta experiência mostrou-me claramente qual a filosofia de ensino que gostaria de adotar enquanto futura professora de Educação Musical, a filosofia da prática em detrimento da teoria, é sem dúvida aquela que considero ser melhor, mais produtiva e mais eficiente.

No que respeita à prática letiva, o 2º ciclo foi realmente mágico. Os alunos eram bastante acessíveis e com comportamentos ajustados, o ambiente vivido era de grande amizade, companheirismo e respeito. A turma era unida, altruísta e com grande sentido de responsabilidade e entreajuda. Talvez por estas razões foi tão gratificante trabalhar com eles. Não eram alunos brilhantes, mas as características que a turma possuía permitiam derrubar os obstáculos que os conteúdos programáticos lhes reservavam (fig. 18<sup>23</sup>).



**Figura 18 – Aula com o 6º E na sala de aula nº 34.**

Com a turma trabalhei duas canções: a canção “Banaha” de autor desconhecido e a canção “Ai se eu te Pego” de Michael Telo. Estas duas canções permitiram fazer a aproximação ao tema *Músicas pelo Mundo*. Trabalhei alguns conceitos musicais relacionando-os sempre e primeiro com a prática. A leitura de notação musical convencional foi feita de forma divertida e recorrendo a exercícios práticos. A identificação das notas na clave de sol era treinada através da identificação de cartões. A abordagem das células rítmicas era realizada primeiro recorrendo à prática, através de cartões, jogos de imitação rítmica e de pergunta-resposta, só depois era explicada a nível teórico. A identificação de acordes e de modos (maior e menor) era conseguida através da audição recorrendo a exercícios práticos e jogos, só depois era realizada a posterior identificação dos mesmos.

Conseguí preparar com estes alunos um concerto de final de ano letivo no bar da escola. O repertório do concerto foi preparado ao longo da prática letiva, foi construído pelas canções com acompanhamento instrumental trabalhadas ao longo do período de

---

<sup>23</sup> Cortesia Prof. Fernando Fernandes

estágio (fig. 19<sup>24</sup>). A reação dos alunos depois do concerto foi espantosa, todos gostaram de tocar no bar da escola e de mostrar o trabalho que tinham desenvolvido nas aulas antecedentes.

A avaliação dos alunos foi bipartida. O primeiro momento foi constituído por um trabalho sobre as várias épocas da História da Música, vindo este na sequência de uma aula que degenerou e na qual se falou sobre o assunto. O segundo momento foi consumado através de um teste de avaliação sumativo<sup>25</sup>. A avaliação de final de ano letivo foi realizada em conjunto com o professor cooperante.

Para além da prática letiva, também tive o privilégio de participar na reunião de avaliação de final de ano letivo (oito de Junho às 15:00h na sala nº 6) e na “sardinhada de final de ano letivo” de todo o Agrupamento da Escola E.B. 1/2/3 Augusto Moreno (dezanove de Junho à noite no recinto exterior da escola), onde realizei um concerto em conjunto com o professor cooperante. O repertório foi bastante variado, desde os Beatles, Consuelo Velasquez; Leonard Cohen; Adele; Tom Jobim, Luís Miguel, G. Gershwin entre outros. (fig. 20<sup>26</sup>).



**Figura 19 – Concerto Final no Bar da Escola**

<sup>24</sup> Cortesia Prof. Fernando Fernandes

<sup>25</sup> Apêndice nº 4 – Teste de Avaliação Sumativo e respetiva classificação e Avaliação de Final de Período.

<sup>26</sup> Cortesia Prof. Fernando Fernandes



**Figura 20 – Concerto na Sardinhada**

A aula de Educação Musical que irei utilizar para demonstrar o procedimento letivo corresponde à décima segunda aula<sup>27</sup>. A mesma começou às 09:15h na sala 34 da Escola E. B. 1/2/3 Augusto Moreno em Bragança com o 6º E no dia 30-04-2012.

O objetivo para esta aula prendia-se com o facto de os alunos ficarem a conhecer e adquirirem a tercina como mais um elemento do seu vocabulário rítmico-musical. Para posteriormente usarem esse elemento quando o mesmo fosse solicitado, ou então usarem-no de livre vontade na improvisação rítmica e rítmico-melódica.

Iniciei a aula fazendo revisões das células rítmicas que os alunos já conheciam do compasso simples (semibreve, mínima, semínima, colcheias e semicolcheias). Comecei por fazer frases rítmicas improvisadas com essas células. As frases rítmicas eram sempre no compasso simples quaternário, e envolvendo quatro compassos. Os alunos tinham de repetir cada frase rítmica (de forma ordenada), depois de a ouvirem primeiro. Wuytack (1993) adianta que a estrutura quaternária do número de compassos a trabalhar é um dos meios para potenciar a criatividade e o sentido rítmico da criança. As células eram fixadas pelos alunos através dos vocábulos atribuídos às mesmas (ex. semibreve: nô, mínima: táá, semínima: tá, duas colcheias: titi; quatro semicolcheias: tiritiri). Utilizei o mesmo método que Kodály (1974) propõe para a aprendizagem das figuras musicais, no entanto os vocábulos não são exatamente os mesmos.

Wuytack (1998) afirma que:

a técnica de imitação é fundamental na aprendizagem da música (...). A aprendizagem da língua materna começa sempre pela imitação. Também a primeira etapa do processo da aprendizagem da música deverá ser a imitação, porque esta é uma maneira directa de aprender. (...). Algumas “vitaminas” rítmicas no início da aula, constituem um treino

<sup>27</sup> Apêndice nº 5: Planificação e material da aula.

excelente para o desenvolvimento do sentido rítmico e da coordenação motora, (...). A imitação de frases rítmicas com uma estrutura regular permite também o desenvolvimento do sentido de forma. Praticado com regularidade, este exercício estimula ainda outros aspetos, como as capacidades de observação, atenção e concentração, necessárias à realização musical e à formação global da criança. (Wuytack, 1998, p. 5).

Depois realizamos um jogo de pergunta-resposta, em que eu improvisava frases rítmicas com a possibilidade de utilizar todas as figuras rítmicas que pertencem ao compasso simples, depois, os alunos na resposta improvisavam só com as figuras rítmicas que conheciam. Wuytack (1998) refere que a técnica de pergunta-resposta é usada nas mais variadas situações, desde a Música Clássica, ao Jazz, ao Pop, à Música Folclórica etc. sendo usada por variadíssimos compositores. Por ser uma técnica sustentada por quatro compassos é muito interessante e funciona a nível estético, é muito utilizada na improvisação.

Giga (2000) defende que “uma improvisação puramente rítmica é igualmente possível e desejável, sobretudo se as crianças já estão familiarizadas com as figuras musicais e seus valores de duração”. (Giga, 2000, p. 14). Eu comungo da mesma ideia, penso que se as crianças já estiverem familiarizadas com as células rítmicas é fácil improvisarem e, mais importante que tudo, é divertido e potencia a atividade criadora da criança. Gloton R. & Clero C. reforçam a minha posição quando referem que “(...) deve atribuir-se uma importância primordial à expressão criadora da criança, como actividade psicológica e, simultaneamente, como coisa material produzida, extraída de si mesmo” (Gloton R. & Clero C, 1997, p. 54).

Partilho também da mesma ideia de Giga (2000) quando se refere à improvisação admitindo que “a pouco e pouco, as crianças vão-se familiarizando com a linguagem musical que nunca deverá ser conseguida unicamente através da imitação”. (Giga, 2000, p. 12). Foi por esta razão que incentivei os alunos a imitarem as frases rítmicas que eu proferia e posteriormente a improvisarem uma resposta para a mesma.

Depois decidi introduzir a tercina na sua notação musical, para isso pedi aos alunos que me ajudassem a escrever no quadro todas as células rítmicas que conheciam e uma a uma fomos escrevendo e lendo as mesmas. Quando chegamos ao fim referi que iriam aprender uma nova célula rítmica, pronunciei a tercina e pedi aos alunos que a repetissem comigo, repetimos várias vezes a tercina. Wuytack (1993) salienta que

a educação rítmica não pode estar limitada à percepção, à imitação e à criação. A notação também é muito importante: não apenas do som ao símbolo, mas também do símbolo ao som. Não podemos ter em atenção apenas o desenvolvimento de capacidades e

competências práticas, mas também a aquisição de elementos cognitivos. O professor deve tentar obter um equilíbrio entre os aspectos prático, cognitivo e emocional da aprendizagem. (Wuytack, 1993, p. 6).

Depois disso expliquei-lhes o que era a tercina, como se enquadrava no tempo e como se lia. Wuytack (1998) afirma que

a música é também uma ciência. Para uma melhor compreensão da música, a experiência musical completa-se com um trabalho intelectual, com um conhecimento da teoria. Mas ensinamos partindo da experiência para a teoria. A teoria da música deve ser aprendida, (...) a explicação da teoria não tem interesse, se não for ligada à prática musical. (Wuytack, 1998, p. 65).

Os alunos demonstraram dificuldades em colocar a tercina no tempo, faziam sempre duas colcheias. A estratégia usada para combater essa confusão foi a memorização da célula rítmica, repetindo-a muitas vezes e de várias formas, através da imitação rítmica de frases que a continham.

Depois de a repetirem inúmeras vezes em frases rítmicas anteriores, improvisei novas frases rítmicas. Nestas novas frases os alunos marcavam o tempo para sentirem assim a pulsação. Após esse exercício, todos eles improvisaram frases rítmicas um a um, dessa vez cabia-me a mim marcar a pulsação. E assim acabou a aula.

A introdução da tercina foi uma etapa importante pois permitiu que em aulas posteriores as improvisações rítmicas e melódico-rítmicas fossem mais elaboradas. Esta ação teve como consequência a curto prazo um maior à vontade nas improvisações, um nível de literacia musical mais elevado que se revelou em improvisações mais elaboradas que agradavam mais às crianças, motivando-as a evoluir musicalmente.

Willems (1985) (cit. por Fonterrada (2008) defende que “a escuta é a base da musicalidade”. (Fonterrada, 2008, p. 139). Foi por esta razão que antes de realizar alguma tarefa com os alunos improvisei algumas frases rítmicas que tinham de ouvir com muita atenção, para depois as conseguirem reproduzir fielmente.

Esta aula foi produtiva, os alunos estavam participativos e aderiram bem às atividades que foram desenvolvidas na aula, apesar de só trabalharmos ritmo. A atividade permitiu que os alunos ficassem a conhecer a tercina e a usassem quando a mesma fosse solicitada (ou não, no caso da improvisação). A minha estratégia de recolha de dados centrou-se na observação direta, tendo por base a sua prestação ao longo da aula. Penso que esta experiência de aprendizagem contribuiu de forma positiva

para a sua vivência global ao nível musical, uma vez que possibilitou a aprendizagem de uma célula rítmica nova.

### **3.5. Contextualização da Prática no 3º Ciclo**

#### **3.5.1. Caracterização da Turma do 3º Ciclo do Ensino Básico**

Realizei a Prática de Ensino Supervisionada do 3º Ciclo do Ensino Básico no 8º ano com a turma E. Os alunos desta turma provêm quase todos da Escola E. B. 1/2/3 Augusto Moreno, à exceção de um aluno que no ano anterior frequentou a escola em Izeda (localidade próxima que pertence ao concelho de Bragança). São ao todo dezanove, no entanto só oito frequentam a disciplina de Educação Musical no primeiro semestre, pois a turma estava dividida. A outra metade da turma frequentava a aula de Tecnologias da Informação e Comunicação.

Em termos de género, sete são do sexo masculino e um é do sexo feminino, a faixa etária varia entre os doze e os dezasseis anos, sendo de catorze anos a idade média dos alunos. A frequentar as aulas de Música existe um aluno com Necessidades Educativas Especiais a beneficiar de um *Currículo Específico Individual*. O aluno apresenta dificuldades de socialização, é bastante nervoso e muito inseguro. No que respeita à atividade e participação, apresenta acentuadas limitações ao nível da atividade e participação nos domínios da aprendizagem, aplicação de conhecimentos e na comunicação, nomeadamente no processamento da leitura, escrita e cálculo, decorrentes de alterações funcionais de carácter permanente. Está integrado na turma com a medida educativa: *Currículo Específico Individual Artigo 21º do Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro*<sup>28</sup>.

Todos os alunos estão a frequentar o 8º Ano pela primeira vez. Todos têm apoio social à exceção de um elemento, sendo que a catorze alunos foi-lhe atribuído escalão A e existem quatro alunos com escalão B. Catorze alunos residem em Bragança e cinco deslocam-se das aldeias de Aveleda, Milhão, Samil, Soutelo e Quintanilha. A maior

---

<sup>28</sup> O Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro responde à promoção de igualdade de oportunidades, à valorização da educação e à promoção de uma melhoria da qualidade de ensino para todos sem exceção. O artigo 21º delimita a definição de currículo específico individual, a quem deve ser submetido, quem deve orientar o mesmo e quais os conteúdos que deve contemplar.

parte dos alunos vivem com os pais, à exceção de seis alunos que vivem em instituições sociais. Os agregados familiares dos alunos são pouco numerosos, as habilitações académicas dos pais variam entre o 4º Ano e o 12º ano.

Os alunos do sexo masculino futuramente querem ser polícias, militares e jogadores de futebol, as alunas do sexo feminino querem ser educadoras de infância, atrizes, pediatras e cabeleireiras.

Tabela 3

*Relação entre os alunos do sexo masculino e feminino do 8º E*

8º E - Música	
Alunos do sexo masculino	7
Alunos do sexo feminino	1
Alunos com doze anos	3
Alunos com mais de doze anos	5
Alunos com Necessidades Educativas Especiais	1
Alunos a frequentar o 8º ano pela primeira vez	8
Alunos com apoio social	8
Alunos residentes na cidade de Bragança	6

No que concerne a atividades musicais e estabelecimentos de ensino especializados em Música fora da escola, nenhum dos alunos da turma os frequentava. No que respeita à disciplina de Educação Musical, a parte da turma que me foi atribuída não aderiu com muita vontade às atividades propostas. A turma manifestava comportamentos desajustados e sem nexos tendo em conta o contexto sala de aula e a faixa etária dos mesmos. Era uma turma bastante faladora e desinteressada.

As dificuldades a nível musical eram muitas, principalmente a nível rítmico. Constatei-o através da observação direta das aulas. Recusavam-se a tocar instrumentos, a cantar e até mesmo a escrever música.

### 3.6. Organização da Prática no 3º Ciclo do Ensino Básico

A Prática de Ensino Supervisionada no 3º Ciclo do Ensino Básico teve início no dia vinte e nove de Outubro de 2012 e findou no dia quatro de Fevereiro de 2013. A mesma foi organizada tendo por base uma grelha de registo<sup>29</sup> onde constam os seguintes parâmetros: número da semana, data, carga horária, domínio (observação, cooperação e responsabilização pela docência) e nome do professor estagiário. Esta grelha foi tida em conta no meu período de frequência de estágio, onde todos os seus itens foram respeitados e levados à prática.

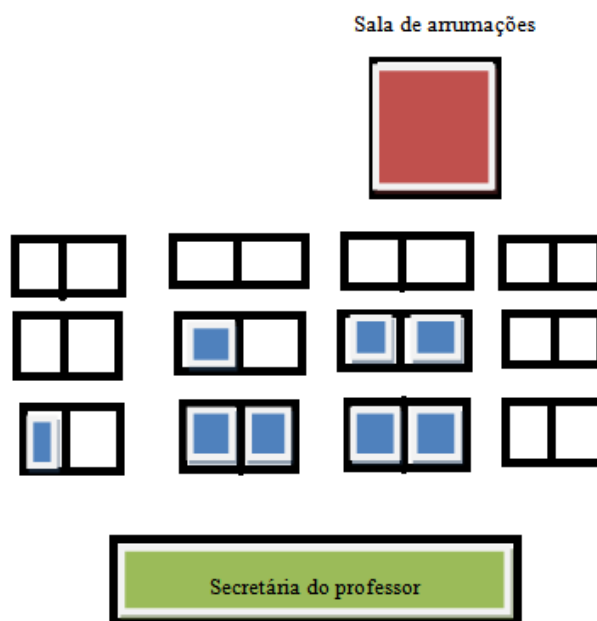
Observação: o período de observação não se restringiu ao visionamento das aulas, consistiu também na recolha de toda a documentação necessária para o período de estágio, observação dos vários espaços da escola, tais como: a biblioteca, bar, reprografia, sala dos professores, recreio, sala de convívio dos alunos, e demais espaços escolares. A observação de aulas decorreu entre o dia vinte e nove de Outubro de 2012 e cinco de Novembro de 2012, correspondendo a blocos de 90 minutos cada aula.

Cooperação: o período de cooperação com o professor titular da turma não se resumiu à mera cooperação dentro do espaço sala de aula, consistiu em colaborar com o professor na elaboração e ensaio de peças musicais para a tuna da escola cujos ensaios decorreram todas as quartas-feiras da parte da tarde, participar na recuperação e manutenção do Instrumental Orff da sala de aula e participar de forma ativa no magusto e na festa de Natal da escola. As aulas de cooperação tiveram lugar nos dias doze e dezanove de Novembro de 2012.

Responsabilização pela docência: o período de responsabilização pela docência decorreu entre os dias vinte e seis de Novembro de 2012, e vinte e cinco de Fevereiro de 2013, correspondendo a onze aulas. A primeira, segunda e terceira aulas foram dedicadas ao ensaio das peças para o concerto que a turma realizou na altura do natal e as restantes aulas foram dedicadas ao módulo *Músicas do Mundo*. Podemos observar a disposição dos alunos na sala de aula na fig. 21

---

<sup>29</sup> Apêndice nº 6 – Grelha de registo fornecida pelo professor supervisor e posteriormente preenchida.



**Figura 21 – Disposição dos alunos na sala de aula**

É conveniente referir que estava planeado lecionar até ao dia quatro de Março de 2013, mas por motivos que me são alheios a turma mudou e não foi possível cumprir o que estava previsto. No dia vinte e cinco de Fevereiro de 2013 lecionei a última aula de estágio.

Toda a minha Prática de Ensino Supervisionada do 3º ciclo do Ensino Básico assentou no tema *Músicas do Mundo*, unidade temática contemplada na planificação anual<sup>30</sup> elaborada e fornecida pelo professor cooperante. A planificação anual apresentava cinco unidades temáticas respetivamente:

- Memórias e Tradições,
- Formas e Estruturas,
- Relação entre a Música, Outras Artes e Manifestações Sociais
- Músicas do Mundo
- A História do Rock, Pop, e Jazz e suas ramificações, nos Séc. XX e XXI.

A planificação anual está dividido em sete partes: objetivos (gerais e específicos), conteúdos/aprendizagens, materiais curriculares, recursos didáticos, metodologias, avaliação (tipo e instrumentos) e calendarização. A parte mais importante da planificação dizia respeito à área conteúdos/aprendizagens, onde o professor expõe todos os conteúdos que se propõe lecionar. Foi a partir daí que escolhi o tema que iria

<sup>30</sup> Anexo nº 2 – Planificação Anual elaborada e fornecida pelo professor cooperante.

abordar ao longo das aulas de Estágio. O tema escolhido consta como a quarta unidade temática a abordar na planificação anual. Escolhi este tema porque me permitia desenvolver a parte sócio afetiva dos alunos, o desenvolvimento de referências culturais de países diferentes, a capacidade rítmica e de memória auditiva, o desenvolvimento da musicalidade, a improvisação, o canto e a representação gráfica dos sons, experimentando assim um contraste nos métodos de ensino/aprendizagem dentro da continuidade de trabalho que já havia desenvolvido no 1º e 2º ciclos do Ensino Básico.

É de referir que, para efetuar a avaliação dos alunos tive orientações claras do professor cooperante, através de uma grelha de avaliação<sup>31</sup>, que tinha expressa a percentagem a atribuir a cada elemento da avaliação. A avaliação destes alunos não era aferida através de testes sumativos, mas através da sua prestação aula a aula (avaliação contínua). Para me orientar elaborei uma grelha aula a aula de performance dos alunos<sup>32</sup>, para ficar com uma ideia mais clara. Em conjunto com o professor cooperante fiz a avaliação dos alunos no que respeita ao primeiro período do ano letivo.

### **3.7. Experiência de Ensino/Aprendizagem no 3º Ciclo**

O estágio profissional pode condensar-se em três momentos: o primeiro, onde abordei Música Pop e Hip-Hop, onde fiz arranjos para Instrumental Orff e cavaquinho da música “Carta ao pai natal” do cantor Boss AC e da música “Ma Chérie” do Dj Anthonie. Os alunos tiveram oportunidade de tocar as músicas sugeridas por eles na última aula de cooperação e serem acompanhados por bateria e por guitarra clássica.

O segundo momento onde abordei o módulo *Músicas do Mundo*. Dentro do módulo, elaborei arranjos para Instrumental Orff e Cavaquinho, para que os alunos experienciassem a Música de forma fácil e cativante. Wuytack (1993) destaca a importância do Instrumental Orff

Acredito que estes instrumentos proporcionam uma oportunidade fantástica para desenvolver uma consciencialização nas áreas de descoberta musical, realização de música de conjunto, criação de novas formas e percepção dos vários elementos da música. É importante que o professor tenha o conhecimento do âmbito, da tessitura e das características típicas de cada instrumento. (Wuytack, 1993, p. 6).

<sup>31</sup> Anexo nº 3 – Critérios de avaliação fornecida pelo professor cooperante.

<sup>32</sup> Apêndice nº 7 - Grelha aula a aula de performance dos alunos.

Recorri ao uso da escala pentatónica a fim de desenvolver as suas capacidades auditivas, e para os introduzir no improviso em instrumentos de percussão de altura definida. Fiz uso de jogos rítmicos por imitação e improviso, com o objetivo de desenvolver a capacidade de memorização. Tive o cuidado de levar um instrumento de sopro diferente em cada aula, e de o contextualizar (sugestão do professor supervisor). Como refere Lobo (1993) “as crianças gostam de palpar, sentir e receber sensações estranhas, manusear (...), ver por fora e por dentro, de criar, descobrir e inventar (...) (Lobo, 1993, p. 67). No término da aula realizei sempre uma pequena abordagem teórica sobre os conceitos referentes à música apresentada e à área do globo da qual provinha.

O terceiro momento consistiu na participação de forma ativa nas atividades extracurriculares da área musical promovidas pelo grupo de Educação Musical da escola. O magusto (fig. 22<sup>33</sup>) foi a primeira atividade em que participei, tocando cavaquinho e orientando os alunos na performance musical. Esta atividade teve lugar no bar da escola.



**Figura 22 - Concerto do Magusto**

A festa de Natal foi outra atividade na qual participei ativamente, elaborei uma máscara de raposa e uma cauda para o teatro do natal que foi usada pelos alunos, fiz o registo em vídeo da atividade e colaborei na arrumação dos instrumentos musicais depois da festa.

---

<sup>33</sup> Cortesia Prof. Vasco Alves

A atividade em que participava regularmente tinha lugar todas as quartas-feiras à tarde, onde colaborava com o professor cooperante e com a professora Mariana na tuna da escola, ajudava os alunos nas suas tarefas musicais e fornecia reportório musical para a tuna.

Outra atividade que realizei consistia na manutenção e arrumação dos instrumentos musicais existentes. Todas as quartas-feiras à tarde, depois dos ensaios da tuna, ajudava na arrumação dos instrumentos musicais e na sua manutenção, tendo o cuidado de recuperar e habilitar alguns instrumentos que estavam danificados, principalmente no que respeita aos instrumentos de percussão de altura indefinida e constituídos por peles. O meu trabalho foi habilitar esses instrumentos sem ser necessário substituir as peles, visto que não existiam possibilidades monetárias por parte da escola e do próprio agrupamento para as substituir. Ainda no que respeita aos instrumentos de percussão de altura indefinida coleí algumas maracas que estavam partidas. No que respeita aos instrumentos de percussão de altura definida organizei as lâminas e monteí alguns instrumentos que estavam sem as suas lâminas, também coleí algumas madeiras que estavam soltas ou descoladas. Quanto aos instrumentos de corda mudeí as cordas quando estavam partidas. Todas as semanas arrumava os instrumentos nas prateleiras separando-os por famílias e tendo sempre o cuidado de verificar se os instrumentos estavam em condições de ser tocados.

Vou agora espelhar a Prática de Ensino Supervisionada no 3º Ciclo do Ensino Básico recorrendo a um exemplo. A aula do dia catorze de Janeiro de 2013 foi a aula escolhida para dar a conhecer a minha intervenção pedagógica, corresponde à minha quinta aula de estágio<sup>34</sup>. A mesma começou às 15:30h na sala 33 da Escola E. B. 1/2/3 Augusto Moreno em Bragança com a turma do 8º E.

Nesta aula os conteúdos abordados foram o ritmo (células rítmicas: semibreve; mínima, semínima, colcheia e semicolcheia) e a melodia. A improvisação tanto rítmica como melódica foi o destaque da aula – Abordagem de Carl Orff (1954). O objetivo desta aula era permitir aos alunos que experimentassem a Música através da improvisação, tanto rítmica como melódico-rítmica.

A aula teve início com a componente rítmica. Nesta aula abordeí as células rítmicas através de figuras ilustrativas, penseí que fosse uma ideia um pouco infantil, no

---

<sup>34</sup> Apêndice nº 8: Planificação e material da aula.

entanto aplicada a estes alunos resultou. Utilizei figuras de animais para exprimir cada uma das células rítmicas, de modo a que os alunos percebessem que, por exemplo o elefante ao caminhar dá passadas grandes e, por isso representava a semibreve, enquanto a girafa como já caminha a um ritmo mais acelerado representava a mínima, o homem representava a semínima, dois cães representavam duas colcheias e quatro formigas representava quatro semicolcheias.

Esta foi a aula que considero mais importante, uma vez que os alunos puderam improvisar rítmica e melodicamente. Considero que começar a aula abordando primeiramente o ritmo é uma abordagem bastante interessante porque o ritmo é algo natural e inato no ser humano e desta forma algo que merece ser explorado e trabalhado no âmbito da Educação Musical, já que este é um dos elementos base da Música. Segundo Garcia (1990) o ritmo pode ser utilizado pelo homem como uma espécie de elemento inspirador que permite criar outros ritmos novos que podem servir para acompanhar canções, danças, jogos etc.

Através da observação direta pude aferir que os alunos estavam um pouco envergonhados ao início. A observação permite que o professor tenha uma consciência clara do que está a acontecer na sala de aula, podendo deste modo agir em conformidade mais rapidamente. Como afirma Sousa (2005) “a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e ajuda na compreensão do processo pedagógico” (Sousa, 2005, p. 109). Deste modo, para ultrapassar o problema de falta de relaxamento e tensão dos alunos decidi improvisar primeiro, de forma a encorajá-los. Como refere Regner (2001)

O professor deve também incorporar-se nas actividades e experimentar, improvisar e arriscar-se como um participante mais. Com a sua atitude aberta, o professor deverá criar um clima que se torne estimulante para as crianças e as faça mais abertas e imaginativas. (Regner, 2001, p. 6).

A improvisação rítmica tinha de ser construída somente com as células rítmicas que conheciam, pois dessa forma estava certa que os alunos tinham a consciência das células rítmicas que verbalizavam. É uma forma de limitar a improvisação, mas que por vezes dá frutos, neste caso foi uma estratégia que resultou, pois consegui perceber quais os alunos que conheciam as células e os que se limitavam a imitá-las sem terem consciência das mesmas.

Depois de improvisarem ritmicamente, iniciámos um jogo de pergunta-resposta, onde a pergunta era elaborada no compasso quaternário, somente com as células rítmicas aprendidas e a resposta também. A pergunta era eu que a enunciava, os alunos, um a um, iniciavam (respeitando cada um a sua vez) a resposta.

Após esta atividade foram, um a um, ao quadro e dispuseram, com as figuras dos animais que representavam, as células rítmicas num compasso quaternário uma frase improvisada. Tinham de ler a frase e perceber se tinham colocado as células corretas e pela ordem correta, depois de verificarem essa situação, com a minha ajuda e a dos colegas, os mesmos liam a frase, depois os colegas repetiam a mesma. Esta atividade surgiu para testar se os alunos tinham verdadeiramente entendido e memorizado as células rítmicas abordadas.

Depois desta atividade passamos para a parte da melodia. A melodia que eles tinham de decorar era muito simples, era composta por quatro compassos no compasso quaternário, construída sobre a escala pentatónica de mi menor, lembrando assim uma melodia chinesa. Para que os alunos memorizassem a melodia, toquei a mesma na flauta transversal (antes de tocar expliquei-lhes como se montava a flauta transversal, a que família pertencia e os cuidados a ter com a mesma) e pedi-lhes que com o vocábulo *nô* repetissem. Eles fixaram-na rapidamente, sensivelmente depois de três repetições. Depois da fase de memorização da melodia estar concluída partimos para a reprodução da mesma nos Instrumentos Orff. Os instrumentos que solicitei foram os jogos de sino e metalofones. Todos os alunos foram buscar um instrumento. Relembrei-lhes como deviam tocar estes instrumentos (tocar com os pulsos e não com os braços, manter as baquetas perto do instrumento e utilizar as baquetas alternadamente; como sugere Jós Wuytack (1998). Pedi que tirassem as lâminas que correspondiam às notas Fá e Dó, para assim construírem a escala pentatónica de mi menor e não haver problemas em termos de improvisação posteriormente. Depois entreguei-lhes a partitura e eles começaram a tocar as notas que estavam escritas em notação musical e em letras do alfabeto. E assim tocaram a melodia base.

#### Segundo Wuytack (1998)

a imitação melódica é importante para desenvolver o sentido melódico e a memória musical. Não é fundamental que as crianças saibam ler música, pois podem aprender e memorizar melodias de ouvido, desenvolvendo a capacidade de ouvir, fundamental para a experiência musical. (...) preparando a sua aprendizagem, que pode também ser apoiada através da visualização da sua notação no quadro. (Wuytack, 1998, p. 6)

Quando passamos para a parte da improvisação melódica os alunos estavam bastante mais à vontade, mesmo assim improvisei primeiro na flauta transversal e só depois lhe pedi o mesmo. Esta atividade realizada corrobora o que Gloton et al. (1997) defendem: “(...) é pela criação pessoal que se vive a música, o que é necessário para a compreender (...)” (Gloton et al, 1997, p. 181) O sistema era o seguinte: tocávamos todos a melodia duas vezes, depois um aluno improvisava e depois voltava-se a tocar a melodia duas vezes para que outro aluno se preparasse para a improvisação. E funcionava assim num *continuum*. Depois de realizarmos esta atividade a aula acabou.

A improvisação melódica foi muito motivadora para eles, senti que estavam completamente envolvidos nos trabalhos da aula, através da observação comportamental percebi que a improvisação melódica os tinha conquistado. O comportamento ao longo da aula foi positivo, no geral. Wuytack (1993) defende que

O objetivo da Educação Musical segundo Carl Orff, é o desenvolvimento da faculdade criadora da criança, que se manifesta na sua capacidade de improvisação. A criança será mais «musical» quando conseguir participar na elaboração de uma melodia, na invenção de um acompanhamento ou na criação de um simples diálogo musical com o grupo. (...). Esta maneira de trabalhar, usando a improvisação para criar música, conduz à compreensão cognitiva e emocional da música e desenvolve uma atitude aberta, que tem uma influência determinante sobre a personalidade do indivíduo. (Wuytack, 1993, p. 6-7).

Carl Orff (1954) e Jos Wuytack (1998) defendem a improvisação sobre a escala pentatónica, pois como já foi referido no primeiro capítulo, a escala pentatónica é cíclica e não contem meios-tons pois assim toda e qualquer improvisação dentro desta escala soa bem.

Ao longo desta aula, pôde verificar-se que as atividades realizadas foram muitas e diferenciadas, desde a imitação, associação de células rítmicas a imagens, jogo de pergunta-resposta, improvisação rítmica, improvisação rítmico-melódica e prática instrumental. Esta aula foi muito produtiva também no sentido de permitir que os alunos vivenciassem diferentes tarefas musicais. Para mim as atividades de improvisação são sem sombra de dúvidas consideradas atividades de composição. Partilho a ideia de Swanwick (2000) quando o mesmo refere:

Actividades diversificadas oferecem diferentes tipos de possibilidades musicais. A execução em grandes grupos dá muito pouco espaço para o discernimento pessoal. (...), a composição (a invenção) permite uma maior abertura na selecção, não só quanto ao *como* mas também quanto ao *que* tocar ou cantar e em que ordem. Uma vez que a composição dá aos participantes maior espaço para a selecção cultural. A composição é, pois, uma

necessidade educacional e não uma actividade opcional para quando houver tempo. (Swanwick, 2000, p. 9)

Penso que as estratégias de ensino/aprendizagem que utilizei deram frutos muito positivos, pois a turma era um pouco reservada e sentiam uma relutância no que respeita à Música. Gloton et al. (1997) referem que “despertar a criança para a música é suscitar nela a vontade de cantar, de ouvir, de criar livremente” (Gloton et al, 1997, p. 181). Senti que consegui inverter a situação inicial porque os despertei para a Música e os envolvi mais nas aprendizagens, uma vez que as suas opiniões acerca das atividades musicais desenvolvidas em sala de aula eram tidas em conta, também a sua participação nas atividades começou a ser visivelmente notória. Como adianta Wolsk (1976)

os alunos que participam, pessoal ou afetivamente, na aprendizagem, adquirem conhecimentos mais rapidamente, recordam-nos mais tempo, e conseguem por isso maior satisfação. (...) É importante que os próprios alunos constituam a base do *conteúdo* das experimentações. (Wolsk, 1976, p. 19- 20).

De referir que, através do comportamento dos alunos, pude aferir que os mesmos gostaram da aula, a aula foi motivadora para eles, surgindo comentários positivos dos alunos mais interessados e participativos da turma e pude verifica-lo através da observação direta. Avaliei através dos comportamentos demonstrados a sua motivação e o interesse com que tinham encarado a aula. Penso que estes alunos viveram verdadeiramente uma experiência musical enriquecedora, consegui incrementar o gosto pela Música, enquanto disciplina. Percebi também com esta aula que mesmo as turmas ditas “difíceis” podem ser cativadas e levadas a ver com outros olhos a escola e a Música no ensino genérico.

## Síntese

Neste capítulo foi abordada a organização, caracterização e intervenção pedagógica da Prática de Ensino Supervisionada no 2º. e 3º. Ciclos do Ensino Básico, especificamente, o relato de experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas.

Nos quadros seguintes (quadro 4 e 5) podemos observar os objetivos principais definidos para o 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e as estratégias utilizadas para a sua concretização:

### Quadro 4

*Quadro síntese dos objetivos principais atingidos no 2º Ciclo.*

Objetivo	Como foi atingido
Desenvolvimento de atividades musicais diversificadas	Realização de atividades de fixação e identificação rítmica através de jogos de imitação e de pergunta-resposta. Identificação de modos e acordes através da audição previamente preparada. Realização de atividades de improvisação essencialmente rítmica. Realização de atividades musicais variadas, recorrendo a estilos musicais distintos. Execução de peças em Instrumental Orff. Contacto com vários instrumentos musicais de sopro (flauta de bisel e clarinete), de percussão e Instrumental Orff. Desenvolvimento e análise rítmica, melódica e harmónica dos temas “Banaha” de autor desconhecido e “Ai se eu te pego” de Michael Têlo. Realização de um concerto final com o reportório musical trabalhado ao longo do estágio do 2º Ciclo.
Desenvolvimento da consciência cívica dos alunos através da música	Promoção de atitudes antirracistas através do tema músicas do mundo. Promoção de um ambiente amistoso dentro da sala de aula onde não eram permitidas comportamentos e atitudes desajustados.
Lecionar os conteúdos programáticos previstos	Consulta da planificação anual do professor cooperante e uma correta planificação das aulas de modo a trabalhar todos os conteúdos programáticos predefinidos.
Aprimorar o modo de operacionalização no que à docência diz respeito	Prática letiva visando a utilização de propostas e métodos pedagógicos diferentes. Aceitação e implementação das chamadas de atenção feitas pelo professor cooperante e pela professora orientadora e supervisora do estágio no 2º Ciclo.

## Quadro 5

*Quadro síntese dos objetivos principais alcançados no 3º Ciclo.*

Objetivo	Como foi atingido
Desenvolvimento de atividades musicais diversificadas	Realização de atividades de memorização rítmica recorrendo a jogos de imitação e de pergunta-resposta. Realização de atividades de identificação das notas musicais recorrendo a cartões. Realização de atividades musicais variadas, recorrendo a estilos musicais distintos. Aprendizagem e desenvolvimento de repertório musical de estilo Pop e Hip-Hop, para posterior apresentação aos colegas de turma que estavam a frequentar outra disciplina. Aprendizagem de canções com acompanhamento instrumental sobre o tema Músicas do Mundo. Execução de várias peças em Instrumental Orff. Atividades de improvisação rítmica e melódica (principalmente melódica). Contacto com vários instrumentos de sopro (flauta transversal, clarinete, saxofone alto e trombone), de percussão (bateria) e Instrumental Orff.
Desenvolvimento da consciência cívica dos alunos através da música	Promoção de atitudes antirracistas através do tema músicas do mundo. Promoção de um ambiente amistoso dentro da sala de aula onde não eram permitidas comportamentos e atitudes desajustados.
Lecionar os conteúdos programáticos previstos	Consulta da planificação anual do professor cooperante e uma correta planificação das aulas de modo a trabalhar todos os conteúdos programáticos predefinidos.
Aprimorar o modo de operacionalização no que à docência diz respeito	Prática letiva visando a utilização de propostas e métodos pedagógicos diferentes. Aceitação e implementação das chamadas de atenção feitas pelo professor cooperante e pelo professor orientador e supervisor do estágio no 3º Ciclo.



---

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**



Neste Relatório Final de Estágio Profissional, procurei dar a conhecer as experiências de ensino/aprendizagem, as reações e os sentimentos dos alunos, percebidos através da observação direta, com quem trabalhei ao longo de toda a Prática de Ensino Supervisionada, pois são eles as caras principais da mesma. Tive o cuidado necessário para que os alunos pudessem “brilhar”, por serem eles as estrelas da prática pedagógica, como refere Henriques (2002)

Se levássemos Piaget a sério, a aula não seria «heliocêntrica» (o Sol sendo, evidentemente, o professor onisciente e organizador de tudo), mas centrada nas crianças e para as crianças: trabalho de grupo, colaboração e não competição, ritmos individuais respeitados. (Henriques, 2002, p. 14)

No fundo, o meu trabalho enquanto professora teve sempre como função primeira sensibilizá-los para o fenómeno da Música, de forma a respeitar a sua condição de crianças. Tentei sempre, no decorrer do período de estágio profissional (1º, 2º. e 3º. Ciclos), levar a Música a todos os alunos, e fazer com que todos a pudessem vivenciar de forma explícita, aprendendo com ela a serem seres humanos melhores.

Ao longo deste Relatório Final de Estágio Profissional pode verificar-se que atribuí especial atenção à parte social da Música, fazendo jogos em grupo e, que por sua vez levaram à construção da Música em grupo. Tentei, desde logo, cultivar uma atitude sensível em relação à Música e às emoções que a mesma proporciona.

É possível trabalhar a Música com as crianças, de uma forma responsável e profissional e desenvolver projetos musicais com todo o risco que isso acarreta, pois já na conceção de Doreen Rao (1950), as crianças podem “executar música com excelência, pois sua voz e sentimentos são tão profundos que lhes permitem enfrentar qualquer desafio artístico, não importa a dificuldade da tarefa”. (Fonterrada, 2008, p. 201).

A ideia de que desenvolver competências ao nível das aprendizagens teóricas relacionadas com a Música é o objetivo primordial, não é totalmente aceite por todos. Para mim o que é de facto mais importante, é desenvolver competências ao nível prático e cívico, potenciar o lado artístico da criança. Este foi um dos objetivos propostos para o período de estágio profissional.

Rao (1950) admite que não basta ao professor a transmissão de conhecimentos aos alunos em contexto de sala de aula, este deve ter a preocupação de estimular a parte artística de modo a que o aluno possa expressar a sua forma de entender a Música. A

mesma realça o facto de que a experiência artística contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas.

Hoje em dia, dá-se cada vez mais valor a essa vertente musical, e ainda bem que assim é e que os professores estão cada vez mais direccionados para um ensino musical ativo, onde aprender significa realizar e sentir, pondo de lado a ideia de que só a teoria é válida para a realização de aprendizagens. A prática é o ingrediente principal das aprendizagens e aquisição de competências.

Na Prática de Ensino Supervisionada tentei, desde logo, incrementar um ensino da Música ativo e que fosse de encontro às expectativas dos alunos, de modo a proporcionar aulas apelativas, onde se pudessem sentir à vontade e explorar a Música de forma lúdica. Penso que, só assim, podemos ensinar as crianças, pois intelectualizar em demasia o ensino não é a chave para o sucesso.

Para que as ideias vanguardistas sejam postas em prática é preciso uma mudança de mentalidade. Para Harnoncourt (1990) é preciso duas condições fundamentais para que tal aconteça, a primeira prevê que os músicos sejam formados através de novos métodos ou abordagens metodológicas. Considera que, nas escolas, o ensino da Música ainda não é como uma língua materna, é ensinada somente como uma técnica de prática musical. A segunda prevê que a formação musical geral ocupe o lugar que merece no ensino e que todo o processo de ensino da mesma seja repensado.

Estes estágios profissionais revelaram-se capitais para o meu desenvolvimento profissional, uma vez que proporcionaram um primeiro contato com a realidade escolar *in loco*. Foi muito importante compreender os mecanismos adjacentes à sala de aula e à escola, como por exemplo a gestão de conflitos entre alunos e professor, a importância ou não que os alunos atribuem ao professor, a gestão dos materiais da sala de aula e específicos para a prática da Música, as “burocracias” que enfrentamos, o funcionamento das reuniões de avaliação entre outros.

Os estágios profissionais foram um reviver teórico-prático assente na prática profissional, os conceitos aprendidos ao longo da Licenciatura em Música e Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico ganharam corpo, passaram do mundo idealizado para o mundo materializado, onde foi possível pôr em prática saberes teóricos aprendidos e experimentar novos materiais e novas formas de ensino/aprendizagem. O período de estágio profissional permitiu-me explorar o mundo do ensino de uma forma prática e realista, permitiu-me perceber de forma clara o

mundo envolvente da Educação Musical na escola, mostrou-me claramente a filosofia de ensino que irá nortear o meu trabalho futuramente - a prática ocupando um lugar privilegiado sobre a teoria, a aprendizagem através da prática e com a prática, encontrando novas formas de ensinar utilizando jogos e dinâmicas de grupo ativas e motivadoras. No entanto, não descurei a importância da teoria, visto que, para mim a prática é uma forma mais completa e dinâmica de chegar à teoria. Nos estágios profissionais dos vários ciclos regi-me por uma filosofia de ensino comum, a prática como alicerce da aprendizagem.

Na vivência dos estágios profissionais descobri, também, o meu grupo profissional preferencial, futuramente gostaria de lecionar Educação Musical e Música no 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, pois são os grupos que melhor se adequam ao meu perfil enquanto pessoa e me transmitem uma motivação profissional maior. Não devemos, como é do conhecimento geral, separar o “eu profissional” do “eu pessoal”, uma vez que não somos robôs compartimentados, mas sim seres humanos onde as vivências pessoais, a personalidade e a nossa forma de estabelecer relações com os que nos rodeiam vão claramente estar implícitos no momento em que entramos na sala de aula e passamos a ser professores.

Como na nossa vida pessoal, gostaríamos sempre de emendar algumas coisas menos boas que fizemos e das quais não nos orgulhamos, também na nossa vida profissional existem sempre coisas a melhorar e que não nos deixam propriamente felizes. Nestes estágios, como em tudo o resto, existem momentos menos felizes na minha atuação enquanto professora. É importante, neste momento de reflexão, entender porque é que errei, como errei e quais os mecanismos que devo acionar para não voltar a errar futuramente. É importante fazer uma introspeção e evidenciar os momentos menos bons. Foi transversal, a minha postura descontraída e pouco incisiva para com os alunos, se voltasse a repetir os estágios seria mais incisiva, reta e firme no que respeita às dinâmicas de grupo e relações interpessoais estabelecidas na sala de aula. Penso que o grande problema dos meus estágios se prendeu com este facto, que futuramente não voltará a verificar-se. Outro problema com o qual me deparei especificamente no estágio do 1º ciclo do Ensino Básico prende-se com a faixa etária dos alunos (volto a referir que trabalhei com uma turma do 1º e com uma turma do 3º ano do 1º ciclo do Ensino Básico). Não me motivava profissionalmente trabalhar com alunos de tão tenra idade, estes requerem uma forma de lecionar diferente, requerem muito mais atenção.

Este foi o grande problema que tive de enfrentar no 1º ciclo do Ensino Básico. Esta falha foi suavizada através das reflexões e introspeções aula a aula e pelos conselhos dados pela professora orientadora de estágio e pelo professor cooperante. Referiram que deveria encontrar a minha forma de lecionar naturalmente, sem ter de representar algo que não sou, sem ter de fingir que me divirto e que gosto do que estou a fazer sem o sentir. Ainda estou a aprender a “dominar-me” nesse sentido. No entanto este sentimento só se manifestou no estágio do 1º ciclo, visto que nos restantes estágios não aconteceu. Futuramente, espero conseguir ser uma melhor profissional, pois só com a experiência profissional se consegue aperfeiçoar as técnicas inerentes ao processo ensino/aprendizagem. Verifiquei também que não olhei com muita atenção, no decorrer destes estágios, para os pedagogos musicais da 2ª geração, não dei muita importância às abordagens, nem às considerações que teciam no que respeita à Música contemporânea da sua época. Futuramente irei olhar com mais atenção para esses aspetos e desenvolvê-los na sala de aula, principalmente no que respeita à paisagem sonora e aos sons que nos rodeiam, irei trabalhar esses sons musicalmente, englobá-los nas aulas e trabalhar a Música a partir deles.

O estágio profissional do 1º ciclo ficou um pouco aquém das minhas expectativas, penso que poderia ter um desfecho diferente daquele que se verificou. Acredito que no futuro prestarei mais atenção à minha atuação enquanto docente do Expressão Musical do 1º ciclo do Ensino Básico e estarei mais sensibilizada para as particularidades do mesmo.

O estágio profissional do 2º ciclo do Ensino Básico superou completamente as minhas expectativas, (de referir que os estágios do 1º e 2º ciclo foram realizados no mesmo semestre) adaptei-me muito bem à turma, conseguimos manter um clima propício e animado que permitiu desenvolver da melhor forma possível o processo de ensino/aprendizagem, consegui transmitir os conteúdos de uma forma lúdica e profissional, consegui “moldar” o comportamento dos alunos dentro da sala de aula (verificou-se uma evolução muito positiva do comportamento dos alunos ao longo do período de estágio profissional), a turma era dinâmica, interventiva e trabalhadora, não se recusando a realizar atividades fora do espaço sala de aula, estes fatores foram importantíssimos e ditaram o sucesso do estágio no 2º ciclo.

O estágio profissional do 3º ciclo do Ensino Básico superou as minhas expectativas na medida em que a heterogeneidade da turma era elevada para se prever o

que se verificou posteriormente. Era muito diferente das outras turmas com as quais tinha estagiado até ao momento, era uma turma muito “preguiçosa”, desinteressada, desleixada (excetuando dois alunos), e existiam alunos que não eram assíduos nem pontuais (de referir que a turma era bastante pequena). No entanto, e perante as adversidades circunstanciais, consegui cativa-los e fazer atividades muito interessantes com eles. A abordagem à Música urbana (hip-hop em especial) contribuiu em grande escala para a captação da atenção da turma e foi a partir daí que consegui “trazer” a turma para o mundo da Música.

A escolha dos materiais didáticos foi feita de acordo com as atividades que propus desenvolver. Penso que a utilização de cartões com as células rítmicas e as notas musicais na clave de sol foram muito importantes no 2º e 3º ciclos, pois permitiu-me desenvolver através de jogos e atividades lúdicas a memorização e a identificação desses conteúdos. As diferentes canções e arranjos instrumentais permitiram trabalhar a audição, o canto, a prática instrumental, a diferenciação tímbrica, o sentido de pulsação e a identificação de células rítmicas do 1º ao 3º ciclo (com um grau de dificuldade adaptado à idade e ao ano escolar). Os variados instrumentos musicais que levei para a sala de aula permitiram que os alunos entrassem em contacto com instrumentos, aos quais vulgarmente não têm acesso, como por exemplo a flauta transversal, clarinete, saxofone, trombone e bateria. Pude perceber através da sua reação que eles não tinham tido contacto físico com instrumentos musicais de sopro, então comecei a levar instrumentos de sopro para as aulas. Penso que este foi realmente o ponto onde me destaquei, uma vez que os alunos gostavam bastante de ouvir o timbre do instrumento e tinham curiosidade em saber mais sobre o mesmo. Os diapositivos em PowerPoint foram importantes no 3º ciclo, pois foram uma ajuda (principalmente para mim) no que toca à parte mais teórica da matéria.

Os resultados conseguidos nem sempre foram os esperados e projetados, no entanto, há que conviver com a possibilidade de nem sempre conseguirmos chegar aos resultados a que nos propomos atingir.

A avaliação que faço de todo este processo é claramente positiva, sendo que no 2º e 3º Ciclos mais positiva que no 1º ciclo. Penso que respondi às necessidades dos alunos, tentando proporcionar um ensino alternativo, dinâmico e motivador. A título pessoal poderia ter desenvolvido atividades mais diversificadas, principalmente no 1º

Ciclo. O 1º Ciclo foi realmente o ponto fraco do estágio. No entanto, considero que fiz um bom trabalho no decorrer do processo global de estágio profissional.

---

**BIBLIOGRAFIA**



AAVV (2007) Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical - Una selección de autores relevantes.

Ataíde, M. J. (1986). *Pedagogia de Situação*. Coleção Métodos Pedagógicos N.º4. Cadernos do Curso Pós-Básico. Lisboa: Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

Ávila de Lima e José Augusto Pacheco (orgs). *Fazer Investigação – Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.

Cabral, M. H., Andrade, M. L., & David, T. (2005). *O Sítio da Música*. Porto: Porto Editora.

Canhão, J. (Janeiro/Março de 2001). *Sete razões para cantar seguidas de breves reflexões*. Revista nº 108 de Educação Musical, pp. 15-16.

Cunha J. *Orff Schulwerk em Portugal: Realidade ou utopia na formação de Professores de Educação Musical* (2005) Universidade do Minho.

Caracterização da Turma fornecida pelo Diretor de Turma do 6º E.

*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. (2001). Editorial do Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.

Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) ONU

Espinosa S. (2007). *Creación y pedagogía: los compositores van al aula*. Aportaciones teóricas y metodológicas a la educación musical - Una selección de autores relevantes pp. 71-77.

Fernandes, A. J. (1995). *Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos académicos ou Científicos*. Porto: Porto Editora

Fonterrada, O. M. (2008). *De tramas e fios - um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: UNESP.

Garcia, A. L. & Sipido P. L. (1990). *Didáctica de La Expression Plástica y Musical*. Madrid: Real Musica

Giga, I. (Janeiro/Março de 2000). *A Improvisação na Pedagogia Musical Ward*. Revista nº 104 de Educação Musical, pp. 12-16.

Gordon, E.E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbembkian.

Gloton, R. & Clero, C. *A actividade criadora na criança* (1997) Lisboa: Editorial Estampa.

Harnoncourt N. (1990) *O discurso dos sons*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Lda (2ª edição).

- Henriques, A. C. (2002). *Jogar e compreender*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Planificação anual do programa fornecido pelo Professor Cooperante do 1º ciclo.
- Regner, H. (Julho/Setembro de 2001). *Música para Crianças 50 anos de experiência com a Orff-Schulwerk*. Revista nº 110 de Educação Musical, pp. 8-9.
- Rodrigues, H. (1996) *Thank you, Doctor Gordon*. Revista nº 88 de Educação Musical, pp. 8-12
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, Alberto B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M. (2012). *Pedagogia e Didácticas da Música Intercultural*. Rio Tinto: Lugar da Palavra.
- Sousa, M. R. (1999) *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Canelas: Gailivro
- Swanwick, K. (Janeiro/Março de 2000). *Ensinar Música Musicalmente - Música como cultura: o espaço intermédio*. Revista nº 104 de Educação Musical, pp. 4-9.
- Varela de Freitas, C. et al (1987). *As Correntes Actuais da Pedagogia e sua Inserção Política, Económica e Social*. Ministério da Educação - Universidade de Aveiro: Aveiro
- Vasconcelos, A. Â. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM.
- Vasconcelos, T. (2006). *Etnografia: Investigar a Experiência Vivida*. in Jorge
- Willems E. (1984) *Las bases psicológicas de la educación musical*. Argentina: Editorial Universitaria de Buenos Aires
- Wolsk, D. (1976) *Um método pedagógico centrado na experiência*. Lisboa: Moraes Editores.
- Wuytack J. (1993). *Actualizar as ideias educativas de Carl Orff*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical nº 76 pp. 4-9.
- Wuytack J. (1998). *Curso de Pedagogia Musical - 1º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack J. (1999). *Curso de Pedagogia Musical - 2º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

**Fontes Eletrónicas:**

<http://www.eb23-augusto-moreno.rcts.pt> em 20-02-2012

<http://www.aeabadp.ebacal.pt> em 02-11-2012

<http://translate.google.pt/> acedido em 12-06-2013.

<http://revistadaflautadoce.blogspot.pt/2009/07/iedwin-gordon-x-8keith-swanwick-o.html>. em 12-06-2013.

<http://centroward.no.sapo.pt/metodo/metodologia.html> em 12-06-2013.

<http://centroward.no.sapo.pt/metodo/jward.html> em 18-05-2013.

[http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias\\_de\\_aprendizagem\\_fisica.pdf](http://www.ufrgs.br/uab/informacoes/publicacoes/materiais-de-fisica-para-educacao-basica/teorias_de_aprendizagem_fisica.pdf) em 18-05-2013

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Augusto Moreno (s.d.). Obtido em 20 de Fevereiro de 2012, de <http://www.eb23-augusto-moreno.rcts.pt>

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Abade de Baçal (s.d.) Obtido a 2 de Novembro de 2012, [www.aeabadp.ebacal.pt](http://www.aeabadp.ebacal.pt)

Plano Anual de Atividades 2011/2012 (s.d.). Obtido em 20 de Fevereiro de 2012, de <http://www.eb23-augusto-moreno.rcts.pt>



---

**APÊNDICES**



**Apêndice nº 1:**

Tabela de Sessões de trabalho no 1º Ciclo:

<b>Professor</b>	<b>Aula</b>	<b>Data</b>	<b>Sumário</b>	<b>Avaliação</b>
Cristiana F.	1	08-03-2012	Sons naturais e sons humanizados.	Observação direta
Cristiana F.	2	15-03-2012	Sons graves e agudos.	Observação direta
Cristiana F.	3	22-03-2012	Dia Aberto da Escola Augusto Moreno.	Observação direta
Cristiana F.	4	12-04-2012	Exercícios rítmicos recorrendo a percussão corporal a uma e duas vezes utilizando a percussão corporal. Improvisação com recurso à percussão corporal.	Observação direta
Cristiana F.	5	19-04-2012	Atividades de consolidação de conhecimentos.	Observação direta
Cristiana F.	6	26-04-2012	Os instrumentos da orquestra: os sopros.	Observação direta
Cristiana F.	7	03-05-2012	Exploração da canção para o dia da mãe de Inês Prata.	Observação direta
Cristiana F.	8	10-05-2012	Exploração da canção “Wéya, héya” de Jos Wuytack .	Observação direta
Cristiana F.	9	17-05-2012	“O areias é um camelo” – versão dos “Muse”.	Observação direta
Cristiana F.	10	24-05-2012	Exploração da canção “ Tali Bole” do livro “Volta ao mundo em 40 canções” de Fernando Paulo Gomes e Luís Matos.	Observação direta
Cristiana F.	11	31-05-2012	Continuação da exploração da canção “ Tali Bole” do livro “Volta ao mundo em 40 canções” de F. P. Gomes e L. Matos.	Observação direta
Cristiana F.	12	07-06-2012	Consolidação do tema: “É a sonhar” de Diamantino com coreografia. Festival da canção.	Observação direta

## Apêndice nº 2:

Planificação da aula:

Ensino Não Vocacional	Escola E. B. 1 Artur Mirandela
Professora Supervisora: Isabel Castro	Ano (s): 1º e 3º
Professor Cooperante: Carlos Costa	Sala: 1
Professoras Estagiárias: Cristiana Maria Flora Gomes e Tânia Amanda Tiago Veiga	Hora: 15:30h Tempo: 45 minutos.
Aula: 14	Data: 10-05-2012
Sumário: Exploração da canção “Wéya, héya” de Jos Wuytack	

Conteúdos	Competências Essenciais	Competências Específicas	Metodologias/ Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo	Conhece as figuras rítmicas presentes na canção.	Identifica e interpreta as figuras rítmicas presentes na canção.	Diálogo com os alunos sobre as comunidades de Índios. Ensino da canção. Os alunos do 1º ano irão aprender a canção e os alunos do 3º ano serão divididos em dois grupos e irão acompanhar a canção tocando na flauta de bisel o acompanhamento (fundamental e quinta do acorde).	Humanos: Professor e alunos.	Avaliação Direta
Altura	Conhece linhas melódicas ascendentes e descendentes.	Distingue e interpreta linhas melódicas ascendentes e descendentes.		Materiais: Quadro, caneta, flauta de bisel, computador, colunas e ficha tripla.	
Timbre	Conhece o timbre dos vários níveis corporais.	Identifica e interpreta o timbre dos vários níveis corporais.			

## Bibliografia:

Webgrafia: [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas\\_OrientacoesCurriculares\\_2EM.aspx](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacoesCurriculares_2EM.aspx).

Discografia: “Wéya, héya” de Jos Wuytack.

Partitura do Arranjo da canção:

Wéya, héya

The musical score is presented in two systems. The first system includes parts for Flute, Oboe, Djembe, Triangle, Marching Bass Drum, Maracas, Wood Blocks, Xylophone, Alto Xylophone, and Bass Xylophone. The second system, starting at measure 5, includes parts for Flute (Fl.), Oboe (Ob.), Djembe, Triangle (Tri.), Bass Drum (B. D.), Maracas (Mrca.), Wood Blocks (W.B.), Xylophone (Xyl.), Alto Xylophone (Alto Xyl.), and Bass Xylophone (Bass Xyl.). The music is in 2/4 time and features a rhythmic pattern of eighth and sixteenth notes.

Letra da canção:

Wéya héya.

Wéhéya héya.

Wéhéya héya.

Wéhéya héya.

### Apêndice nº 3:

Tabela de sessões de trabalho no 2º Ciclo:

<b>Professor</b>	<b>Aula</b>	<b>Data</b>	<b>Sumário</b>	<b>Avaliação</b>
Cristiana F.	1	27-02-2012	Apresentação. Audição do arranjo da versão da canção de Michel Téo: <i>Ai se eu te pego</i> . E da canção <i>Banaha</i> .	Observação direta
Cristiana F.	2	1-03-2012	As notas na pauta, a sua posição e posterior identificação. Identificação de notas musicais na clave de sol.	Observação direta
Cristiana F.	3	5-03-2012	As semibreves, mínimas, semínimas, colcheias e suas respetivas pausas.	Observação direta
Fernando Fernandes	4	8-03-2012	Revisão para o teste de avaliação sumativo.	Não pude assistir à aula por imposição do professor cooperante.
Fernando Fernandes	5	12-03-2012	Teste de avaliação sumativo.	Não pude assistir à aula por imposição do professor cooperante.
Fernando Fernandes	6	15-03-2012	Entrega e correção do teste de avaliação sumativo.	Não pude assistir à aula por imposição do professor cooperante.
Cristiana F.	7	12-04-2012	Figuras rítmicas. Subdivisão do tempo tendo como unidade de tempo a semínima. Breve leitura da parte do baixo do arranjo da música de Michael Téo “Ai se eu te pego”.	Observação direta
Cristiana F.	8	16-04-2012	Exploração da canção “Banaha” de autor desconhecido utilizando um arranjo para Instrumental Orff de Cristiana Flora.	Observação direta

Cristiana F.	9	19-04-2012	Atividade de consolidação de conhecimentos.	Observação direta
Cristiana F.	10	23-04-2012	Exploração aprofundada dos ritmos presentes na canção “Banaha”.	Observação direta
Cristiana F.	11	26-04-2012	Exploração harmónica do tema “Banaha” de autor desconhecido.	Observação direta
Cristiana F.	12	30-04-2012	Figuras rítmicas: a tercina.	Observação direta
Cristiana F.	13	3-05-2012	Exploração do tema “Banaha” a nível harmónico, rítmico e melódico.	Observação direta
Cristiana F.	14	7-05-2012	Esquemas rítmicos relacionados com o tema “Banaha”.	Observação direta
Cristiana F.	15	10-05-2012	Apresentação dos trabalhos de grupo sobre os vários períodos da História da Música.	Observação direta
Cristiana F.	16	14-05-2012	Acordes maiores e menores.	Observação direta
Cristiana F.	17	17-05-2012	Revisão da matéria para o Teste de Avaliação Sumativo.	Observação direta
Cristiana F.	18	21-05-2012	Teste de Avaliação Sumativo.	Observação direta
Cristiana F.	19	24-05-2012	Entrega e Correção do Teste de Avaliação Sumativo.	Observação direta
Cristiana F.	20	28-05-2012	Revisão da canção “Banaha”. Esquemas rítmicos e improvisação rítmica.	Observação direta
Cristiana F.	21	31-05-2012	A família dos Instrumentos. Os Instrumentos da Orquestra.	Observação direta
Cristiana F.	22	4-06-2012	Concerto no bar da escola. Auto e heteroavaliação.	Observação direta



## Avaliação de Final de Ano Letivo - 6º E:

<b>Nome do Aluno</b>	<b>Auto Avaliação</b>	<b>Hétero Avaliação</b>	<b>Nota Final</b>
x	4	4	4
x	3	3	3
x	3	3	3
x	3	3	3
x	3	4	4
x	4	5	5
x	4	4	4
x	3	3	3
x	5	5	5
x	4	5	5
x	3	4	4
x	3	3	3
x	3	4	3
x	3	4	4

## Apêndice nº 5:

Planificação da aula:

Ensino Não Vocacional	Escola E. B. 2/3 Augusto Moreno
Professora Orientadora de Estágio: Isabel Ribeiro de Castro	Ano: 6º Turma: E,
Professor Cooperante: Fernando Luís Morais Fernandes	Sala: 34
Professora Estagiária: Cristiana Maria Flora Gomes	Hora: 09:15h Tempo: 45 minutos.
Aula: 12	Data: 30-04-2012
Sumário: Figuras rítmicas: a tercina.	



Conteúdos	Competências Essenciais	Competências Específicas	Metodologias/ Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo	Conhece a figura rítmica que representa a tercina.	Distingue e interpreta as figuras rítmicas anteriormente aprendidas e a nova figura rítmica.	O professor irá executar ritmos que os alunos terão de imitar, posteriormente o professor irá pedir aos alunos que o ajudem a escrever as figuras rítmicas que imitaram, eles irão deduzir que existe uma figura rítmica que não conhecem, a partir daí o professor irá explicar e escrever a figura rítmica que representa a tercina.	Humanos: Professor e alunos.  Materiais: Quadro e Caneta.	Avaliação Direta

Bibliografia:
Webgrafia: <a href="http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacoesCurriculares_2EM.aspx">http://sitio.dgicd.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacoesCurriculares_2EM.aspx</a> .
Discografia:

## Apêndice nº 6:

### Plano de Intervenção – Estágio Profissional

**Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico**

**Prática de Ensino Supervisionada – 1º Semestre**

**Ano Letivo de 2012/2013**

**Docente: Mário Cardoso**

**Escola Cooperante: Escola E.B. 2/3 Augusto Moreno**

**Orientador Cooperante: Artur José Fernandes**

**Ciclo de Ensino: 3º Ciclo**

**Nome do Estagiário: Cristiana Maria Flora Gomes**

<b>Nº da Semana</b>	<b>Data</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Domínio</b>	<b>Nome do Aluno</b>
1ª	29-10-2012	90 Minutos	Observação	Cristiana Flora
2ª	05-11-2012	90 Minutos	Observação	Cristiana Flora
3ª	12-11-2012	90 Minutos	Cooperação	Cristiana Flora
4ª	19-11-2012	90 Minutos	Cooperação	Cristiana Flora
5ª	26-11-2012	90 Minutos	Responsabilização pela docência	Cristiana Flora
6ª	3-12-2012	90 Minutos	Responsabilização pela docência	Cristiana Flora
7ª	10-12-2012	90 Minutos	Responsabilização pela docência	Cristiana Flora

8 <sup>a</sup>	07-01-2013	90 Minutos	Responsabilização docência	pela	Cristiana Flora
9 <sup>a</sup>	14-01-2013	90 Minutos	Responsabilização docência	pela	Cristiana Flora
10 <sup>a</sup>	21-01-2013	90 Minutos	Responsabilização docência	pela	Cristiana Flora
11 <sup>a</sup>	28-01-2013	90 Minutos	Responsabilização docência	pela	Cristiana Flora
12 <sup>a</sup>	11-02-2013	90 Minutos	Responsabilização docência	pela	Cristiana Flora
13 <sup>a</sup>	18-02-2013	90 Minutos	Responsabilização docência	pela	Cristiana Flora
14 <sup>a</sup>	25-02-2013	90 Minutos	Responsabilização docência	pela	Cristiana Flora
15 <sup>a</sup>	04-03-2013	90 Minutos	Responsabilização docência	pela	Cristiana Flora

**Domínio**

- **Observação**
- **Cooperação**
- **Responsabilização pela Docência.**

### Apêndice nº 7:

Quadro Avaliativo de Performance - 8º E – Ano Letivo 2012/2013:

Aluno	Aspetos Rítmicos:	Aspetos Melódicos:	Aspetos Sociais:	Atitudes:
Aluno 8º E				
Aluno 8º E				
Aluno 8º E				
Aluno 8º E				
Aluno 8º E				
Aluno 8º E				
Aluno 8º E				

Critérios Avaliativos:

Nos aspetos rítmicos e melódicos a escala (1 a 5) assuma a seguinte forma:

- 1 - Não consegue realizar a atividade/aspeto.
- 2- Realiza a atividade/aspeto com muita dificuldade cometendo incorreções muito graves
- 3- Realiza a atividade/aspeto de forma satisfatória, cometendo incorreções graves
- 4- Realiza a atividade/aspeto bastante bem, cometendo pequenas incorreções
- 5- Realiza a atividade/aspeto perfeitamente, não cometendo qualquer incorreção.

Nos aspetos sociais a escala (1 a 5) assuma a seguinte forma:

- 1 - O aluno não interage com os demais elementos.
- 2- O aluno interage com os demais elementos, contudo é conflituoso e demonstra uma fraca aptidão para a convivência em grupo.
- 3- O aluno interage com os demais elementos não causando conflito com os mesmos, contudo demonstra que só não o faz porque o professor está presente.
- 4- O aluno interage com os demais elementos de uma forma satisfatória e responsável.

5- O aluno interage com os demais elementos de uma forma responsável, com o intuito de ajudar no aperfeiçoamento do grupo.

Nas atitudes a escala (1 a 4) assumam a seguinte forma:

- 1 -Demonstra atitudes que prejudicam gravemente o grupo de trabalho.
- 2- Demonstra atitudes que prejudicam o grupo de trabalho de uma forma mínima.
- 3- Demonstra atitudes que beneficiam o grupo de trabalho.
- 4- Demonstra atitudes que beneficiam muito o grupo de trabalho.

Data:

## Apêndice nº 8:

Planificação da aula nº 5:

Professor Orientador de Estágio: Mário Amílal Rego Cardoso Professor Cooperante: Artur José Fernandes Professora Estagiária: Cristiana Maria Flora Gomes	Ano: 8º Sala: 33  Hora: 15:30h	Turma: E   Tempo: 90 minutos.
Aula: 5		Data: 14-01-2013
Sumário: Figuras rítmicas: semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia. Improvisação de melodias recorrendo à escala pentatónica de Mi menor. Músicas do mundo: música do Extremo Oriente e música da Oceânia		

Conteúdos	Objetivos	Metodologias/ Atividades	Recursos	Avaliação
Ritmo: Semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia.	Conhecer e interpretar as figuras rítmicas: semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia.	Irei explicar aos alunos as figuras rítmicas: semibreve, mínima, semínima, colcheia e semicolcheia recorrendo a desenhos ilustrativos das figuras (+/- 20 minutos).	Humanos: Professor e alunos.  Materiais: Quadro, Caneta;	Avaliação Direta e Grelha de Avaliação
Sequências rítmicas.	Executar sequências rítmicas.	Depois disso os alunos irão fazer em grupo, através da imitação, sequências rítmicas com as figuras aprendidas (+/- 10 minutos).	Instrumenta 1 Orff, Flauta	
Improvisação rítmica	Improvisar rítmicamente utilizando as figuras acima referidas.	Posteriormente num jogo de pergunta-resposta os alunos irão improvisar frases rítmicas curtas utilizando somente as	Transversal.	

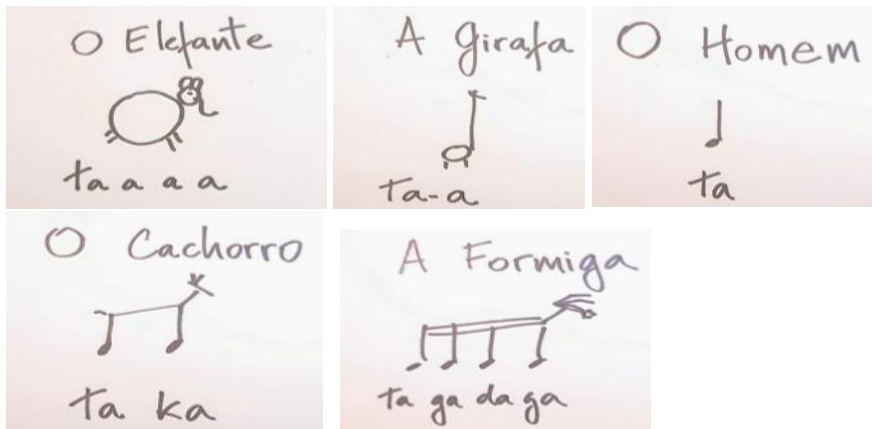
<p>Melodia: linha melódica e escala pentatónica</p>	<p>Executar no metalofone uma linha melódica simples e improvisar na escala pentatónica de Mi menor.</p>	<p>figuras aprendidas (+/- 15 minutos).</p> <p>Depois disso os alunos irão aprender através da memorização uma linha melódica simples construída na escala pentatónica de Mi menor, irão todos tocá-la no metalofone (+/- 20 minutos)</p> <p>Depois disso os alunos irão improvisar nos metalofones, tendo por base a escala pentatónica de Mi menor (+/-15 minutos).</p> <p>Por fim haverá uma discussão de ideias sobre a música do Extremo Oriente e a Música da Oceânia (+/- 10 minutos).</p>		
---	--	---	--	--

Bibliografia:

Webgrafia: [http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas\\_OrientacoesCurriculares](http://sitio.dgidc.min-edu.pt/basico/Paginas/Programas_OrientacoesCurriculares)

Discografia:

Figuras de animais utilizadas na aprendizagem de conteúdos relacionados com o ritmo:



Partitura da música utilizada para realizar atividades de improvisação:

Mi Sol Lá Si Ré Mi

Si Si Si Si Lá Si Ré Lá Si Lá Lá Si Lá Sol Lá Sol Mi Mi

## Sequências Rítmicas - Frases Rítmicas

Percussion  $\frac{4}{4}$

5 Perc.

9 Perc.

13 Perc.

17 Perc.

---

**ANEXOS**



## Anexo nº 1

### Organização de conteúdos na área de Educação Musical para o 1.º ciclo -

#### 1.º ANO

#### 1.º ANO

##### TIMBRE

Sons do meio e de Natureza/ Silêncio

Sons do corpo

Sons Naturais e sons artificiais

##### DINÂMICA

Sons Fortes e fracos

p, mf e F

##### RITMO

Pulsação

Rápido/Lento

Sons curtos, sons longos

##### ALTURA

Agudo/Grave

Linhas sonoras ascendentes e descendentes

##### FORMA

Diferente/Igual

Sequências

Semelhante/Contrastante

Organização de conteúdos na área de Educação Musical para o 1.º ciclo -  
3.º ANO

3.º ANO

TIMBRE

Famílias de instrumentos de percussão

Instrumentos de sopro: Flauta de Bisel

DINÂMICA

Organização dos elementos dinâmicos

RITMO

Sons e silêncios com quatro pulsações

Compassos simples (ternário e quaternário)

ALTURA

A escala pentatónica

Altura definida e indefinida

Pauta e clave de sol

FORMA

Forma Binária AB

Imitação

Frases

Tema				
Contexto	Turma	Datas	Aulas	Espaço
	Ano, nº de alunos	Período Semana	3 aulas (45mx3)	Sala de aula Mesas, círculo de cadeiras
Objetivos específicos	<b>Audição</b>		<b>Interpretação</b>	<b>Composico</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Discriminar os timbres dos sons produzidos por...</li> <li>&gt; Perceber e expressar em situações de jogo a qualidade do som, altura, duração, som e intensidade</li> <li>&gt; Reconhecer os sons onomatopáicos.</li> <li>&gt; Diferenciar o contraste entre sons agudos e graves</li> <li>&gt; Diferenciar distintas velocidades e intensidades.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Expressar com a voz e com o corpo as qualidades do som</li> <li>&gt; Interpretar ritmos distintos com timbres corporais</li> <li>&gt; Movimentar-se ao som da música e descobrir alterações de andamento</li> <li>&gt; Perceber timbres relacionados com...</li> <li>&gt; Interpretar uma partitura não convencional de sons e silêncios</li> <li>&gt; Cantar canções relacionadas com...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Experimentar a relação espaço-temporal</li> <li>&gt; Inventar vocalmente sons novos de...</li> <li>&gt; Criar ambientes sonoros de cidade ou campo (conforme o contexto) com sons do corpo e da voz e de objetos do quotidiano</li> </ul>
Conteúdos	<b>Timbre</b>	<b>Ritmo</b>	<b>Altura</b>	<b>Dinâmica</b>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Qualidade do som</li> <li>&gt; Sons produzidos por...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Sons curtos, sons longos</li> <li>&gt; Andamento lento, rápido, acelerando, retardando</li> <li>&gt; Padrões rítmicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Instrumentos: altura definida, altura indefinida</li> <li>&gt; Sons agudos, sons graves</li> <li>&gt; Fruição com o canto e a interpretação musical</li> <li>&gt; Entoação</li> <li>&gt; Sons onomatopáicos de...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Sons fortes e fracos</li> <li>&gt; Fortíssimo e pianíssimo</li> </ul>
Avaliação	Registo da observação directa em grelha própria			
Recursos	Cartaz, leitor áudio, CD, iPod/iMP3, colunas, livro de canções, folhas, instrumentos			

- PARÂMETROS GERAIS	PARÂMETROS ESPECÍFICOS														
	Escola: _____ Turma: _____														
Interpretação e comunicação	Alunos	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	Aluno	
	Canto														
	Instrum.														
	Grupo														
	Notação														
	Coreogr.														
	Movim.														
Criação e experimentação	Indiv.														
	Grupo														
	Improv.														
	Notação														
Percepção sonora/musical	Gravada														
	Ao vivo														
	Escrita														
Culturas musicais nos contextos	Instrum.														
	Estilos														
	Cont.														

Preencha os níveis com as iniciais: I (Insuficiente), S (Suficiente), B (Bom) e MB (Muito Bom).

## Anexo nº 2

ESCOLA EB 1,2,3 AUGUSTO MORENO  
PROJECTO CURRICULAR DO AGRUPAMENTO 2012/2013

DISCIPLINA/ÁREA CURRICULAR: Música

8º ANO/3º CICLO:

Objetivos		Conteúdos/Aprendizagens	Materiais Curriculares	Recursos Didáticos	Metodologias	Avaliação		Calendarização
Generais	Específicos					Tipo	Instrumentos	
<p>-Investiga.</p> <p>-Conhece o património cultural nos contextos;</p> <p>- Põe em ação capacidades afetivas cognitivas e cinestésicas.</p> <p>-Produz exposições e espetáculos</p> <p>- Desenvolve a criatividade</p> <p>-Desenvolve capacidade de expressão e comunicação</p> <p>- Mobiliza todos os sentidos na percepção do mundo.</p> <p>- Explora conexões com outras artes e áreas do conhecimento.</p> <p>Executa composições musicais de diferentes épocas, internacionais, nacionais e tradicionais, recorrendo a diversos instrumentos;</p> <p>Ensaia, apresenta e dirige peças musicais obedecendo a princípios estéticos;</p> <p>Articula actividades de Educação Musical com</p>	<p>(Segundo 4 organizadores)</p> <p>Interpretação e comunicação:</p> <p>-Participa como intérprete autor e produtor de recitais</p> <p>-Investiga, avalia e interpreta repertório</p> <p>-Lê e escreve em notação convencional e não convencional</p> <p>Criação e experimentação:</p> <p>-Compõem, arranja e apresenta</p> <p>Peças musicais, utilizando técnicas vocais e instrumentais diversificadas</p> <p>-Investiga processos de criação musical</p> <p>-Compreende basicamente o funcionamento dos instrumentos e constrói outros</p> <p>Percepção sonora e musical:</p>	<p>I</p> <p>Aprendizagem de instrumentos (cavaquinhos, Violas, Flautas, Percussões etc...) musicais que lhes permitam a criação de grupos musicais (Tuna, Rock, Popular, Erudita)</p> <p>II</p> <p>(os alunos escolhem dois de quatro módulos propostos)</p> <p>1 - Memórias e tradições</p> <p>Contexto Histórico-cultural Português (música popular portuguesa, das várias regiões ou erudita em Portugal)</p> <p>2- Formas e estruturas</p> <p>História da música: medieval, renascentista, barroca, clássica, romântica, Sec XIX etc..)</p> <p>3- Relações entre a Música, outras artes e manifestações sociais.</p>	<p>Livro da disciplina.</p> <p>Materiais de apoio.</p> <p>Livro de exercícios.</p> <p>Livros de canções.</p> <p>Património musical regional e nacional ao nível dos géneros e dos instrumentos</p> <p>História da música portuguesa e internacional</p>	<p>Instrumentos musicais</p> <p>Livros</p> <p>Materiais áudio e vídeo</p> <p>Computador e materiais associados. (Sites na Internet)</p> <p>Pessoas e entidades</p> <p>Património local e regional</p> <p>Património Geral</p>	<p>-Metodologias diferenciadas centradas nas características específicas de cada aluno e grupo de alunos.</p> <p>-Implementação constante de feedback.</p> <p>-Trabalhos de grupo ao nível de produções musicais, com diversidade de instrumentos.</p> <p>-Utilização de canções temáticas e didáticas como motivação para os conteúdos ou para determinados temas de carácter cultural e interdisciplinar</p> <p>- Valoração da música tradicional portuguesa, europeia e dos</p>	<p>Diagnostica</p> <p>Formativa</p> <p>Sumativa</p> <p>Observação directa</p> <p>Auto e hetero avaliação</p>	<p>Testes</p> <p>Fichas</p> <p>Execuções vocais e instrumentais</p> <p>Trabalhos (investigação individual ou em grupo)</p> <p>Fichas de observação e registo</p>	<p>A execução musical através da organização de grupos musicais estará sempre presente desde o início ao fim e os módulos de trabalho mais técnico serão desenvolvidos simultaneamente sem fixação de prazos mas sob compromisso de pelo menos uma apresentação de um trabalho.</p>

<p>outros projectos/actividades da escola;</p> <p>Reconhece a contribuição das culturas musicais nas sociedades</p> <p>Enquadra e compara estilos, géneros e estéticas musicais em relação a diferentes contextos do passado e do presente;</p> <p>Desenvolve capacidades de pesquisa, seleção e tratamento de informação;</p> <p>Utilizar as tecnologias da informação e da comunicação;</p> <p>Desenvolver a curiosidade intelectual, o gosto pelo trabalho e pelo estudo;</p> <p>Desenvolve a iniciativa, a persistência, a responsabilidade e a criatividade;</p> <p>Aumentar a auto-estima e a autoconfiança;</p> <p>Desenvolver a identidade pessoal e colectiva;</p>	<p>-Compreende como se utilizam e articulam os diferentes conceitos, códigos e convenções técnicas de diferentes culturas.</p> <p>- Desenvolve capacidades auditivas e psicomotoras relacionadas com ritmo, melodia, harmonia, forma.</p> <p>Culturas musicais nos contextos:</p> <p>- Identifica e compara estilos e géneros musicais tendo em conta os enquadramentos socioculturais do passado e do presente.</p> <p>-Relaciona a música com outras artes e áreas do saber.</p> <p>-Produz material escrito, audiovisual ou multimédia, utilizando vocabulário adequado.</p>	<p>Música e movimento, música e cinema.</p> <p>Relacionamento entre a música e as manifestações das sociedades.</p> <p>4 – Músicas do mundo</p> <p>Música africana, árabe, Indiana, do Extremo Oriente, Europeia, Oceânia, Americana, Latino Americana.</p> <p>(outras sugestões)</p> <p>5 – A História do rock, do pop, do Jazz e suas ramificações, nos séc. XX e XXI.</p>			<p>diversos continentes.</p> <p>- Motivação para o estudo da Música erudita e dos seus compositores, no tempo.</p> <p>- A audição, a execução e a improvisação na base das aprendizagens.</p>			
---	---	--	--	--	---	--	--	--

## Anexo nº 3

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ABADE DE BAÇAL

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO – 2012/2013

DISCIPLINA	PARÂMETROS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	ENSINO BÁSICO	ENSINO BÁSICO
		2º CICLO	3º CICLO
DEPARTAMENTO: <b>EXPRESSÕES</b>  <b>EDUCAÇÃO MUSICAL</b>	<p><b>DOMÍNIO COGNITIVO: FUNDAMENTOS DAS UNIDADES</b>  <b>(“SABER OUVIR” - IDENTIFICAR, COMPREENDER, LERE ESCRIVER):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percepção sonora e musical – capacidade auditiva e nível de mobilização dos sentidos na percepção do mundo.</li> <li>- Conhecimento e compreensão de metas, objectivos e conteúdos.</li> <li>- Apropriação oral e escrita de linguagens musicais elementares.</li> <li>- Demonstração de interesse pelo património musical e cultural, nacional e da humanidade.</li> </ul>	<b>35%</b>	<b>25%</b>
	<p><b>DOMÍNIO PSICOMOTOR: PRODUÇÃO MUSICAL E DESEMPENHO VOCAL E INSTRUMENTAL</b>  <b>(“Saber fazer” - Experimentar, interpretar, criar)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Afinação e correcta utilização da voz.</li> <li>- Exploração e expressão instrumental.</li> <li>- Coordenação motora e sentido rítmico.</li> <li>- Investigação, produção e apresentação de materiais musicais.</li> </ul>	<b>35%</b>	<b>45%</b>
	<p><b>DOMÍNIO SÓCIO AFETIVO: ATITUDES E VALORES</b>  <b>(“SABER SER” E “SABER ESTAR”)</b></p> <p style="text-align: center;"><u>RESPONSABILIDADE</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assiduidade e pontualidade.</li> <li>- Comportamento.</li> <li>- Participação e interesse.</li> <li>- Autonomia.</li> <li>- Responsabilidade com os materiais.</li> </ul> <p style="text-align: center;"><u>COOPERAÇÃO:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Disponibilidade para o trabalho de equipa.</li> <li>- Relacionamento com adultos e colegas.</li> <li>- Cumprimento de regras do trabalho individual e de grupo.</li> </ul>	<b>30%</b>	<b>30%</b>