

Prática de Ensino Supervisionada
Em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico

Diogo André Pinto Elias

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

Orientado por:

Vasco Paulo Cecílio Alves

Este Relatório Final de Estágio Profissional não inclui
as críticas e sugestões feitas pelo júri.

Bragança,
novembro de 2018

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, família e amigos, pelo apoio e preocupação que sempre demonstraram;

A todos os meus professores e colegas do curso de Mestrado, com os quais realizei esta caminhada;

Ao meu Supervisor Institucional, o Prof. Doutor Vasco Alves, pela orientação, motivação, disponibilidade e, sobretudo, compreensão ao longo de todo o meu percurso como seu orientando;

Ao meu Orientador Cooperante, o Prof. Vasco Monterroso, por todo o apoio, sugestões/opiniões e pela mais valia na partilha de experiências de ensino-aprendizagem, as quais guardarei para o futuro;

Ao Agrupamento de Escolas de São João da Pesqueira, na pessoa da Sra. Diretora, Prof. Agostinha Veiga, que, desde o primeiro momento, mostrou a sua disponibilidade para que esta escola (onde estudei até ao 12.º ano) me acolhesse (novamente) no meu Estágio Profissional;

Aos alunos das turmas 5.º C e 6.º A, do ano letivo 2016/2017, pela forma como receberam mais um professor na sua aula de Educação Musical, pelo empenho demonstrado em cada sessão letiva e pela partilha de cada vivência musical. Recordarei cada um de vós, para sempre, como sendo os “meus” primeiros alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico;

À Assistente Operacional D. Sónia e ao Prof. Sérgio, pelo registo audiovisual de partes de algumas sessões letivas e pelo convite para a realização da Apresentação Final na “BiblioFesta” (Festa da Biblioteca Escolar);

A todos os outros professores (alguns que me deram aulas) e restantes assistentes operacionais, pela simpatia com que me receberam;

A todos os colegas do 1.º Ciclo, nomeadamente das AEC, com os quais trabalho.

O meu muito obrigado a todos!

NOTA PRELIMINAR

As referências bibliográficas deste trabalho foram elaboradas segundo as normas da APA, de acordo com a 6.^a edição do *Publication Manual of the American Psychological Association*.

RESUMO

O presente relatório é o resultado da experiência da Prática de Ensino Supervisionada no 2.º Ciclo do Ensino Básico, levada a cabo no ano letivo 2016/2017, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico. Através de diversas estratégias baseadas em abordagens pedagógico-musicais ativas, aliadas ao modelo de Aprendizagem por Descoberta, tentou-se que os alunos experienciassem uma vivência musical ativa e participativa, alargando os seus conhecimentos musicais. A componente empírica do trabalho teve como base metodológica a investigação-ação. Partindo da análise e reflexão do contexto em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, planificou-se toda a prática letiva, a fim de concretizar os objetivos previamente traçados. A análise e discussão dos resultados descritos sugerem um incremento na motivação pessoal dos alunos para a Educação Musical, considerando as práticas pedagógicas utilizadas.

Palavras-Chave: Educação Musical; Abordagens Pedagógico-Musicais Ativas; Aprendizagem por Descoberta.

ABSTRACT

The present report is the result of the Supervised Teaching Practice experience in the 2nd Cycle of Basic Education, carried out in the academic year 2016/2017, integrated in the Master in Music Education Teaching in Basic Education. Through several strategies based on active pedagogic-musical approaches, along with the Discovery Learning model, the students were given the opportunity to have an active and participative musical experience, broadening their musical knowledge. The empirical component of the report was based on the research-action methodology. Based on the analysis and reflection of the context in which the Supervised Teaching Practice was held, the teaching practice was planned in order to achieve the objectives previously outlined. The analysis and discussion of the described results suggest an increase in students' personal motivation for Music Education, considering the used pedagogical practices.

Keywords: Music Education; Active Pedagogic-Musical Approaches; Discovery Learning.

*“Ninguém é tão grande que não possa aprender,
nem tão pequeno que não possa ensinar.”*

(Esopo)

*“A Música exprime a mais alta filosofia,
numa linguagem que a razão não compreende.”*

(Arthur Schopenhauer)

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEB: Ciclo do Ensino Básico

FEM: *Filosofia da Educação Musical*

NEE: Necessidades Educativas Especiais

NFEM: *Nova Filosofia da Educação Musical*

OS: *Orff-Schulwerk*

PES: Prática de Ensino Supervisionada

SASE: Serviço de Ação Social Escolar

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	25
I. ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO	
I.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada	29
I.2. Caracterização do Contexto Educativo	31
I.2.1. Contextualização do Meio Escolar	31
I.2.2. Caracterização da Escola	31
I.2.3. Caracterização das Turmas	33
II. QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL	
II.1. Contexto Histórico-Social do Século XXI	41
II.2. Aprendizagem por Transmissão vs. Aprendizagem por Descoberta	42
II.3. Filosofias da Educação Musical	48
II.3.1. Filosofia da Educação Musical	48
II.3.2. Nova Filosofia da Educação Musical	49
II.4. Abordagens Pedagógico-Musicais Ativas	51
III. METODOLOGIA	
III.1. Problemática	57
III.2. Modelo de Investigação-Ação	59
III.3. Objetivos Gerais	63
III.4. Plano de Ação	64
III.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha dos Dados	65
III.6. Análise dos Dados	66
IV. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
IV.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem no 2.º Ciclo do Ensino Básico	69
IV.2. Análise e Discussão dos Resultados	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
ANEXOS	101

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1: Plano de Intervenção da PES

Tabela 2: Instrumentos agrupados por famílias

Tabela 3: Caracterização da vida escolar dos alunos do 5.º C

Tabela 4: Caracterização do agregado familiar dos alunos do 5.º C

Tabela 5: Caracterização da vida escolar dos alunos do 6.º A

Tabela 6: Caracterização do agregado familiar dos alunos do 6.º A

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Espiral de Ciclos da Investigação-Ação

Figura 2: Exercício de Percussão Corporal, na canção “*Si Ma Ma Kaa*” (6.º A)

Figura 3: Coreografia da canção “*Hani Kuni*” (6.º A)

Figura 4: Coreografia da canção “*Jimba Papalusjka*” (5.º C)

Figura 5: Coreografia da canção “*Heio Io Io*” (5.º C)

Figura 6: Performance Instrumental (6.º A)

Figura 7: Apresentação Final (1) - “*Heio Io Io*” (5.º C)

Figura 8: Apresentação Final (2) - “*Heio Io Io*” (5.º C)

Figura 9: Apresentação Final (3) - “*Hani Kuni*” (6.º A)

Figura 10: Apresentação Final (4) - “*Hani Kuni*” (6.º A)

Figura 11: Turma 5.º C (Ano Letivo 2016/2017)

Figura 12: Turma 6.º A (Ano Letivo 2016/2017)

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1:** Planificação Anual da Disciplina de Educação Musical do 5.º Ano do 2.º CEB
- Anexo 2:** Planificação Anual da Disciplina de Educação Musical do 6.º Ano do 2.º CEB
- Anexo 3:** Critérios de Avaliação da Disciplina de Educação Musical do 2.º CEB
- Anexo 4:** Partitura do Arranjo da Canção “*Si Ma Ma Kaa*” (5.º Ano)
- Anexo 5:** Partitura do Arranjo da Canção “*Hani Kuni*” (5.º Ano)
- Anexo 6:** Partitura do Arranjo da Canção “*Jimba Papalusjka*” (5.º Ano)
- Anexo 7:** Partitura do Arranjo da Canção “*Hei Io Io*” (5.º Ano)
- Anexo 8:** Partitura do Arranjo da Canção “*Si Ma Ma Kaa*” (6.º Ano)
- Anexo 9:** Partitura do Arranjo da Canção “*Hani Kuni*” (6.º Ano)
- Anexo 10:** Partitura do Arranjo da Canção “*Hei Io Io*” (6.º Ano)
- Anexo 11:** Questionário: “*Caracterização das Turmas - 5.º / 6.º Anos*”
- Anexo 12:** Questionário: “*Avaliação das Aulas - 5.º / 6.º Anos*” (*Self-Report*)
- Anexo 13:** Grelha de Avaliação Final de 2.º Período - Educação Musical (5.º C)
- Anexo 14:** Grelha de Avaliação Final de 3.º Período - Educação Musical (6.º A)

INTRODUÇÃO

Nas escolas, muitas vezes, aprende-se sem haver preocupação com o carácter desse procedimento, ensinando-se, igualmente, sem se procurar uma base teórica explicativa do processo ensino-aprendizagem (Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003).

Por outro lado, neste processo, a relação professor-aluno é bastante importante para o desenvolvimento das crianças/jovens. Esta relação pode estabelecer uma conexão entre a realidade escolar e a realidade do Mundo que é vivenciada pelos estudantes, tornando a escola um lugar de troca de vivências (Silva & Navarro, 2012).

Todavia, existem docentes que não têm bem a noção da importância do seu papel na vida dos discentes. Muitos idealizam o “ser professor” como meramente apropriar-se de um conteúdo e apresentá-lo na sala de aula.

A minha intervenção pedagógica na Prática de Ensino Supervisionada (PES), contrariando, assim, o modelo behaviorista de Aprendizagem por Transmissão (também designada Aprendizagem Tradicional), centrou-se na lecionação de conteúdos musicais (de acordo com o Programa de Educação Musical do 2.º Ciclo do Ensino Básico e a Planificação Anual da disciplina do Agrupamento de Escolas onde foi realizada a PES), recorrendo a abordagens pedagógico-musicais ativas, tendo como base o modelo de Aprendizagem por Descoberta. Este modelo de aprendizagem construtivista defende que o professor não deve ser um simples transmissor de conhecimentos, mas sim um mediador da aprendizagem dos alunos, capaz de articular as experiências destes com o Mundo, levando-os à reflexão. Deve ser uma ponte entre os alunos e o conhecimento, de forma a que estes aprendam a pensar e a questionar-se, atuando como “protagonistas” na sala de aula e na sociedade.

A Aprendizagem por Descoberta, associada às abordagens pedagógico-musicais ativas, ajudam, deste modo, os estudantes a terem uma aprendizagem mais baseada na exploração e na compreensão/significado dos conceitos musicais, promovendo, ainda, a discussão na sala de aula, mantendo o interesse e a atenção dos alunos, tendo em vista a construção dos seus conhecimentos.

Assim sendo, foram trabalhos os seguintes conteúdos no 5.º ano: pulsação; linhas sonoras; andamentos (*adagio*, *moderato* e *presto*) e mudanças de andamento (*accelerando* e *ritardando*); forma binária (AB); dinâmicas (*piano*, *mezzo forte*, *forte*, *crescendo* e *diminuendo*); escala pentatónica; ostinato.

Na turma de 6.º ano, os conceitos musicais abordados foram: *legato* e *staccato*; quatro sons iguais numa pulsação; síncopa; intervalos melódicos e harmónicos; monorritmia e polirritmia; ritmos pontuados.

Assim, o presente Relatório Final de Estágio Profissional tem por objetivo refletir o trabalho desenvolvido no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança.

O Relatório encontra-se dividido em quatro capítulos: no primeiro capítulo é descrita toda a organização da PES e caracterização do contexto educativo (meio escolar; escola; turmas); no segundo capítulo é esboçado um quadro teórico e conceptual, no qual se desenvolveu, sumariamente, o enquadramento histórico-social do século XXI, um contraste entre a Aprendizagem por Transmissão e a Aprendizagem por Descoberta e a sua relação, respetivamente, com a *Filosofia da Educação Musical* e a *Nova Filosofia da Educação Musical* (no subponto seguinte), fazendo referência, por fim, a várias abordagens pedagógico-musicais ativas; o terceiro capítulo integra a metodologia utilizada, incluindo a problemática, o modelo de investigação-ação, os objetivos gerais, o plano de ação, as técnicas e instrumentos de recolha dos dados e a sua análise; no quarto e último capítulo é apresentada a descrição, análise e discussão dos resultados, correlacionando as experiências de ensino-aprendizagem com os dados recolhidos durante a prática pedagógica. O relatório finda com as considerações finais, onde é feito um balanço da Prática de Ensino Supervisionada, verificando se os objetivos delineados inicialmente foram cumpridos, e o contributo que esta possa assumir, futuramente, na atividade profissional como docente de Educação Musical.

I. ORGANIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO

I.1. Organização da Prática de Ensino Supervisionada

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) foi realizada no ano letivo 2016/2017, na Escola-Sede do Agrupamento de Escolas de São João da Pesqueira. Esta decorreu entre 23 de novembro de 2016 e 16 de junho de 2017, em duas turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico: 5.º C e 6.º A.

A PES esteve dividida em três momentos complementares: aulas de observação, aulas de cooperação e aulas de responsabilização pela docência. De referir, ainda, a participação nas atividades do Clube de Música.

No 5.º ano, a fase de observação decorreu entre 23 e 30 de novembro, a fase de cooperação entre 7 e 14 de dezembro, e a fase de responsabilização entre 4 de janeiro e 29 de março (todo o 2.º Período). No total, neste ano de escolaridade, o Estágio Profissional prolongou-se durante treze aulas de 100 minutos (dois blocos de 50 minutos, com intervalo a meio de 10 minutos): duas aulas de observação, duas aulas de cooperação e nove aulas de responsabilização. De salientar que nos dias 18 de janeiro, 25 de janeiro e 15 de março não houve aulas de Estágio, uma vez que o Orientador Cooperante faltou por motivo de doença. O dia 1 de março coincidiu com a interrupção letiva (férias) de Carnaval.

No 6.º ano, a fase de observação decorreu entre 3 e 10 de março (após a interrupção de Carnaval), a fase de cooperação entre 17 e 24 de março, e a fase de responsabilização entre 21 de abril e 16 de junho (todo o 3.º Período). O Estágio abrangeu onze aulas de 100 minutos: duas aulas de observação, duas aulas de cooperação e sete aulas de responsabilização. No dia 31 de março não houve aula, visto que o Orientador Cooperante faltou, de modo a estar presente numa ação de formação para as Provas de Aferição de Expressões Artísticas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Os dias 7 e 14 de abril coincidiram com a interrupção letiva da Páscoa. No dia 5 de maio não houve aula, também, pois decorreu a visita de estudo, assim como no dia 12 de maio, devido à tolerância de ponto decretada pelo Governo, em virtude da visita do Papa Francisco a Portugal.

A Tabela 1 resume o plano de intervenção durante a PES, apresentando as respetivas datas e domínios.

Tabela 1
Plano de Intervenção da PES

Data	Domínio
23/11/2016	5.º C (Observação)
30/11/2016	5.º C (Observação)
07/12/2016	5.º C (Cooperação)
14/12/2016	5.º C (Cooperação)
16/12/2016	Festa de Natal (Cooperação)
04/01/2017	5.º C (Responsabilização)
11/01/2017	5.º C (Responsabilização)
01/02/2017	5.º C (Responsabilização)
08/02/2017	5.º C (Responsabilização)
14/02/2017	Dia de São Valentim (Clube de Música)
15/02/2017	5.º C (Responsabilização)
17/02/2017	Sarau Solidário (Clube de Música)
22/02/2017	5.º C (Responsabilização)
03/03/2017	6.º A (Observação)
08/03/2017	5.º C (Responsabilização)
10/03/2017	6.º A (Observação)
13/03/2017	Visita ao Lar de Trevões (Clube de Música): - Entrega de uma cadeira de rodas, no âmbito do Programa “Escolas Solidárias da Fundação EDP”.
17/03/2017	6.º A (Cooperação)
22/03/2017	5.º C (Responsabilização)
24/03/2017	6.º A (Cooperação)
29/03/2017	5.º C (Responsabilização)
03/04/2017	Ensaio Geral para a Comunhão Pascal (Clube de Música)
04/04/2017	Comunhão Pascal (Clube de Música)
21/04/2017	6.º A (Responsabilização)
28/04/2017	6.º A (Responsabilização)
19/05/2017	6.º A (Responsabilização)
26/05/2017	6.º A (Responsabilização)
31/05/2017	“BiblioFesta” (Festa da Biblioteca Escolar): - Apresentação Final de Educação Musical das turmas 5.º C e 6.º A; - Entrega de prémios e certificados dos concursos promovidos pela Biblioteca Escolar e pela Rede de Bibliotecas Escolares.
02/06/2017	6.º A (Responsabilização)
09/06/2017	6.º A (Responsabilização)
16/06/2017	6.º A (Responsabilização)

I.2. Caracterização do Contexto Educativo

Neste subcapítulo, apresentar-se-ão alguns elementos¹ relativos à contextualização do meio escolar, à caracterização da escola e das turmas nas quais se realizou a PES.

I.2.1. Contextualização do Meio Escolar

A Escola-Sede do Agrupamento de Escolas de São João da Pesqueira está situada na Rua João Manuel Fernandes Oliveira, n.º 5, num dos pontos mais altos desta vila, numa zona nova, na qual predomina a habitação unifamiliar. Nas proximidades podemos encontrar a Piscina Municipal Coberta, assim como o Pavilhão Gimnodesportivo, ambos pertencentes à Câmara Municipal.

As instalações são adequadas, apresentam um bom estado de conservação e funcionamento, sendo complementadas com um vasto recinto com árvores e plantas ornamentais, todo ele protegido por um seguro gradeamento. A escola possui dois portões, sendo que apenas um se encontra aberto e com vigilância permanente.

I.2.2. Caracterização da Escola

A história do Agrupamento de Escolas de São João da Pesqueira remonta ao ano de 1973, quando, através da Portaria n.º 644/73, começou a funcionar, nas atuais instalações da Câmara Municipal, o ensino dos atuais 5.º e 6.º anos na, então, designada Escola Preparatória Comendador Luís Rebelo de Miranda.

Já depois do 25 de abril de 1974, as instalações da Escola passaram para uns blocos pré-fabricados, perto do Tribunal da Comarca (Casa do Cabo) de São João da Pesqueira. Foi neste espaço físico que alargou a oferta formativa até ao 9.º ano de escolaridade e alterou a sua denominação para Escola C+S de São João da Pesqueira.

Em 21 de novembro de 1992 foi inaugurado o atual edifício da Escola Básica do Segundo e Terceiro Ciclos com Ensino Secundário, pelo, então, Primeiro-Ministro, Professor Doutor Cavaco Silva.

Por Despacho da Direção Regional da Educação do Norte, de 24 de julho de 2003, foi constituído o atual Agrupamento de Escolas de São João da Pesqueira.

¹ Estes elementos baseiam-se em transcrições/informações retiradas/disponibilizadas no domínio: http://www.agrupamento-sjpesqueira.com/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=35&Itemid=61 e foram recolhidas e tratadas aquando da fase de observação da respetiva Prática de Ensino Supervisionada.

No ano letivo 2016/2017, neste Agrupamento, de acordo com as informações disponibilizadas pelos Serviços Administrativos, estavam matriculados 844 alunos (136 no Pré-Escolar; 239 no 1.º Ciclo; 142 no 2.º Ciclo; 180 no 3.º Ciclo; 113 no Secundário; 34 nos Cursos Vocacionais) e o corpo docente era constituído por 99 professores e o pessoal não docente por 49 funcionários.

O edifício da Escola-Sede tem a tipologia de um T24. É constituído por quatro blocos interligados, três dos quais com dois pisos. As salas de aula distribuem-se por dois desses blocos. Os serviços administrativos, o gabinete de gestão, o gabinete médico e a sala de professores situam-se noutra. O último destina-se à cantina, papelaria, bufete e sala de convívio dos alunos.

No exterior podemos encontrar espaços verdes (jardins), um campo polidesportivo (onde se encontram duas salas para os Cursos Vocacionais) e diversos jogos desenhados no pavimento, que proporcionam o convívio entre alunos.

A escola está equipada com salas normais e salas específicas de Educação Visual, de Educação Tecnológica, de Educação Musical e de TIC (Informática), bem como de dois laboratórios, biblioteca, sala de convívio dos alunos e um gabinete médico. Todo o espaço escolar tem acesso à Internet, através de pontos *wireless* estrategicamente colocados. As aulas de Educação Física são lecionadas no Pavilhão Gimnodesportivo da Câmara Municipal, situado junto à escola.

A sala de Educação Musical (única existente) tem um tamanho bastante apropriado à ação pedagógica. Está equipada com um quadro pautado, um quadro liso, um computador, um projetor de vídeo e uma aparelhagem de som, dispondo de dois armários, onde o Instrumental Orff está guardado.

A quantidade de instrumentos Orff em condições razoáveis era escassa, sendo que os metalofones encontravam-se todos num estado bastante degradado. Havia, no entanto, um teclado digital e uma guitarra semiacústica.

A Tabela 2 diz respeito ao número de instrumentos existentes na sala de aula, agrupados por famílias.

Tabela 2
Instrumentos agrupados por famílias²

Aerofones	5 Flautas de Bisel
Idiofones	4 Jogos de Sinos (2 danificados); 2 Metalofones Sopranos (2 danificados); 2 Xilofones Sopranos (1 danificado); 3 Xilofones Altos (1 danificado); 1 Xilofone Baixo; 10 Pares de Claves; 1 Par de Maracas; 1 Pandeireta; 1 Prato Suspenso; 1 Reco-Reco; 1 Triângulo
Membranofones	2 Tamborins; 4 Timbales
Eletrofones	1 Guitarra Semiacústica; 1 Teclado Digital

1.2.3. Caracterização das Turmas

A turma 5.º C era constituída por 17 alunos: 10 raparigas (58,8%) e 7 rapazes (41,2%), com idades compreendidas entre os 10 e os 13 anos (nove alunos com 10 anos, cinco com 11 anos, um com 12 anos e dois com 13 anos). Dois alunos apresentavam Necessidades Educativas Especiais (NEE), beneficiando de adequações curriculares individuais e no processo de avaliação (artigos 18.º e 20.º, respetivamente, do Decreto-Lei n.º 3/2008). Todos os alunos realizaram o 1.º Ciclo do Ensino Básico no Centro Escolar de São João da Pesqueira.

A turma 6.º A era formada por 20 alunos: 9 raparigas (45%) e 11 rapazes (55%), com idades compreendidas entre os 11 e os 13 anos (onze alunos com 11 anos, oito com 12 anos e um com 13 anos). Um aluno estava identificado com NEE, beneficiando de apoio pedagógico personalizado e de adequações no processo de avaliação (artigos 17.º e 20.º, respetivamente).

De modo a efetuar uma caracterização das turmas em diferentes parâmetros, foi elaborado um modelo, em forma de questionário³, que foi preenchido anonimamente pelos estudantes, a fim de salvaguardar as suas identidades.

As Tabelas 3, 4, 5 e 6 resumem as informações relativas à vida escolar dos alunos do 5.º C e do 6.º A e à caracterização dos respetivos agregados familiares. Dado o anonimato do respondente, foi atribuída, de forma simbólica e aleatória, uma letra ao questionário de cada aluno.

² Divisão sustentada no sistema de classificação dos instrumentos musicais, criado por Erich von Hornbostel e Curt Sachs, publicado no *Zeitschrift für Musik*, em 1914.

³Cf. Anexo 11

Tabela 3
Caracterização da vida escolar dos alunos do 5.º C

Aluno	Idade	Percurso Escolar	Disciplinas Preferidas	Disciplinas com mais dificuldades	Apoio SASE
A	12	Reprovou no 3.º ano	Educação Física; Educação Musical; Matemática	Inglês; Português	Escalão B
B	13	Reprovou no 2.º e 4.º anos	Ciências Naturais; Português	História; Matemática	Não tem
C	11	Nunca reprovou	Português; Matemática	História	Escalão B
D	10	Nunca reprovou	Educação Física; Educação Musical	Nenhuma	Não tem
E	13	Reprovou no 3.º e 4.º anos	Português; Educação Física; Educação Musical	Ciências Naturais; História; Matemática	Escalão A
F	10	Nunca reprovou	Educação Musical; História; Matemática	Português	Escalão A
G	10	Nunca reprovou	Educação Musical; Inglês; Matemática	História	Escalão B
H	10	Nunca reprovou	História	Português	Escalão B
I	10	Nunca reprovou	Educação Física; Matemática	Inglês; Português	Escalão A
J	10	Nunca reprovou	Educação Física; Matemática	Ciências Naturais; História	Escalão B
K	10	Nunca reprovou	Educação Física; Educação Tecnológica	História; Matemática	Não tem
L	11	Reprovou no 3.º ano	Educação Musical; Educação Tecnológica	Ciências Naturais; História	Escalão A
M	11	Nunca reprovou	Educação Física; Educação Musical;	História; Matemática	Escalão B
N	10	Nunca reprovou	Educação Física; História; Português	Matemática	Escalão A
O	11	Reprovou no 2.º ano	Educação Física; Educação Musical	Ciências Naturais; História	Escalão A
P	10	Nunca reprovou	Educação Física; Educação Musical; Matemática	História	Escalão A
Q	11	Reprovou no 4.º ano	Educação Física; Educação Tecnológica; Educação Visual	Inglês	Escalão A

No que se refere ao percurso escolar, na turma 5.º C, onze alunos nunca tinham reprovado de ano, quatro reprovaram apenas uma vez e dois alunos por duas vezes.

Relativamente às disciplinas preferidas, Educação Física, Educação Musical e Matemática foram as mais apontadas, enquanto que História e Geografia de Portugal era aquela que os estudantes sentiam maiores dificuldades.

No que diz respeito ao Serviço de Ação Social Escolar (SASE), quatorze discentes beneficiavam deste apoio, oito deles com Escalão A e seis com Escalão B.

Tabela 4

Caracterização do agregado familiar dos alunos do 5.º C

Aluno	Idade do Pai	Habilitações do Pai	Profissão do Pai	Idade da Mãe	Habilitações da Mãe	Profissão da Mãe	Irmãos / Idade(s)
A	33	(Não indicado)	Empregado de Balcão	32	(Não indicado)	Empregada de Balcão	8 anos
B	38	1.º Ciclo	Pedreiro	38	1.º Ciclo	Doméstica	16 anos
C	54	1.º Ciclo	Agricultor	50	1.º Ciclo	Empregada de Mesa	16 anos
D	44	Licenciatura	Professor de Educação Física	46	Licenciatura	Engenheira Zootécnica	13 anos
E	50	1.º Ciclo	Mecânico	33	2.º Ciclo	Doméstica	Não tem
F	55	1.º Ciclo	Trolha	39	2.º Ciclo	Agricultora	13 e 16 anos
G	45	2.º Ciclo	Varredor	46	3.º Ciclo	Desempregada	19 anos
H	53	(Não indicado)	Reformado	57	Licenciatura	Professora	21, 24 e 35 anos
I	40	Secundário	Agricultor	36	Licenciatura	Agricultora	16 anos
J	43	(Não indicado)	Empreiteiro	53	(Não indicado)	Gerente de Oficina	24, 25 e 26 anos
K	45	(Não indicado)	Agricultor	43	(Não indicado)	Secretária	15 anos
L	38	(Não indicado)	Agricultor	33	(Não indicado)	Cozinheira	4 e 16 anos
M	36	3.º Ciclo	Funcionário numa Adega	28	3.º Ciclo	Funcionária num Lar	Não tem
N	42	2.º Ciclo	Agricultor	39	2.º Ciclo	Doméstica	16, 18 e 20 anos
O	(Faleceu)	(Faleceu)	(Faleceu)	45	1.º Ciclo	Caseira	11 e 13 anos
P	34	3.º Ciclo	Agricultor	30	2.º Ciclo	Doméstica	2 e 6 anos
Q	43	1.º Ciclo	Desempregado	32	2.º Ciclo	Cozinheira	3, 16, 19 e 21 anos

Os agregados familiares dos alunos do 5.º C eram constituídos por progenitores com idades compreendidas entre os 33 e os 57 anos, sendo que a maioria destes possuía o 1.º ou 2.º Ciclo do Ensino Básico como habilitação literária, trabalhando nos setores primário e terciário. Havia, no entanto, dois pais desempregados e um caso de uma família monoparental.

Tratava-se, ainda, de uma turma em que grande parte dos estudantes tinha, pelo menos, um irmão, existindo três situações em que possuíam três irmãos, sendo que as suas idades se situavam entre os 2 e os 35 anos.

Tabela 5
Caracterização da vida escolar dos alunos do 6.º A

Aluno	Idade	Percurso Escolar	Disciplinas Preferidas	Disciplinas com mais dificuldades	Apoio SASE
A	11	Nunca reprovou	Matemática	Nenhuma	Não tem
B	11	Nunca reprovou	Matemática	Português	Não tem
C	11	Nunca reprovou	Educação Física; Educação Musical	Inglês; Matemática	Não tem
D	12	Nunca reprovou	História; Português	Matemática	Não tem
E	11	Nunca reprovou	Educação Física Educação Musical	Matemática; Português	Escalão A
F	11	Nunca reprovou	Ciências Naturais; Matemática	História	Escalão A
G	12	Nunca reprovou	Educação Física; Educação Musical	História	Não tem
H	11	Nunca reprovou	Ciências Naturais; História	Matemática	Escalão A
I	12	Nunca reprovou	História Matemática	Ciências Naturais; Português	Não tem
J	12	Nunca reprovou	História Português	Matemática	Escalão B
K	12	Nunca reprovou	Educação Física	História	Escalão B
L	12	Nunca reprovou	Educação Física; Educação Musical	Ciências Naturais	Não tem
M	12	Nunca reprovou	Ciências Naturais; História	Inglês; Matemática	Escalão A
N	12	Nunca reprovou	Educação Física; Matemática	Português	Não tem
O	11	Nunca reprovou	Ciências Naturais; Matemática	Português	Não tem
P	11	Nunca reprovou	Educação Musical; História	Educação Física; Matemática	Não tem
Q	11	Nunca reprovou	História Inglês	Educação Tecnológica; Educação Visual	Escalão B
R	11	Nunca reprovou	Matemática	História	Não tem
S	13	Reprovou no 4.º e 6.º anos	Inglês; Português	Matemática	Escalão B
T	11	Nunca reprovou	Ciências Naturais; Inglês	Educação Musical; História	Escalão B

Na turma 6.º A, dezanove alunos nunca tinham reprovado de ano, havendo apenas um discente que tinha ficado retido duas vezes.

As disciplinas preferidas dos alunos eram Educação Física, História e Geografia de Portugal e Matemática, sendo que esta última era aquela que, simultaneamente, alguns estudantes demonstravam maiores dificuldades.

Apenas nove alunos usufruíam do apoio SASE, quatro com Escalão A e cinco com Escalão B.

Tabela 6

Caracterização do agregado familiar dos alunos do 6.º A

Aluno	Idade do Pai	Habilitações do Pai	Profissão do Pai	Idade da Mãe	Habilitações da Mãe	Profissão da Mãe	Irmãos / Idade(s)
A	45	Licenciatura	Professor do 1.º CEB	42	Licenciatura	Funcionária Camarária	Não tem
B	47	3.º Ciclo	Funcionário em Adega	47	2.º Ciclo	Funcionária de Loja	17 anos
C	46	2.º Ciclo	Mecânico	32	3.º Ciclo	Empregada de Mesa	6 anos
D	49	Licenciatura	Enfermeiro	50	Licenciatura	Educadora de Infância	17 anos
E	(Faleceu)	(Faleceu)	(Faleceu)	45	1.º Ciclo	Vinicultora	11 e 13 anos
F	41	3.º Ciclo	Agricultor	38	Secundário	Doméstica	Não tem
G	61	Licenciatura	Enfermeiro	49	Licenciatura	Educadora de Infância	13 anos
H	40	2.º Ciclo	Construtor Civil	36	2.º Ciclo	Ajudante de Cozinha	Não tem
I	45	2.º Ciclo	Talhante	45	3.º Ciclo	Escriturária	18 anos
J	37	3.º Ciclo	Agricultor	35	3.º Ciclo	Gerente de Café	19 anos
K	36	Secundário	Agricultor	34	3.º Ciclo	Agricultora	16 anos
L	46	3.º Ciclo	Vendedor	40	Secundário	Vendedora	8 anos
M	40	2.º Ciclo	Agricultor	35	2.º Ciclo	Doméstica	17 anos
N	42	Secundário	Mecânico	36	Secundário	Auxiliar de Ação Educativa	Não tem
O	40	3.º Ciclo	Talhante	41	Secundário	Professora	15 anos
P	37	Secundário	Carpinteiro	41	Licenciatura	Assistente Social	Não tem
Q	52	Secundário	Padeiro	47	Secundário	Esteticista	15, 19 e 23 anos
R	41	1.º Ciclo	Caseiro	37	3.º Ciclo	Agricultora	19 anos
S	56	2.º Ciclo	Vinicultor	(Faleceu)	(Faleceu)	(Faleceu)	17 e 26 anos
T	40	Secundário	G.N.R.	39	Secundário	Auxiliar de Ação Educativa	Não tem

A idade dos pais dos alunos do 6.º A situava-se entre os 32 e os 61 anos. Estes detinham, pelo menos, o 3.º Ciclo do Ensino Básico como habilitação literária (havendo, inclusive, sete licenciados) e trabalhavam no setor dos serviços, não se registando casos de desemprego. Todavia, de referir a existência de duas famílias monoparentais.

A maior parte dos alunos tinha um irmão e apenas quatro eram filhos únicos. As idades dos irmãos estavam compreendidas entre os 6 e os 26 anos.

II. QUADRO TEÓRICO E CONCEPTUAL

II.1. Contexto Histórico-Social do Século XXI

Em 2001, Alarcão alertava que os profissionais de Educação deveriam estar aptos para atuar na realidade escolar do século XXI, conscientes dos desafios e das possibilidades da sua profissão. Para isso, era necessário que eles melhorassem os seus conhecimentos, de modo a desenvolver e/ou aperfeiçoar as suas habilidades. Segundo Sacristán (1991), “o professor não é um técnico, nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes” (p. 74).

A era da informação, com os avanços da ciência e da tecnologia, causou uma revolução na sociedade. A velocidade com que as informações se propagam e a facilidade de acesso ao conhecimento têm influenciado o modelo educacional, sendo que algumas estratégias e procedimentos pedagógicos estão ultrapassados (Peixoto, 2016). De acordo com Gomes (2017), a concepção de Educação para o século XXI

baseia-se, sobretudo, numa Educação onde o educador é, também, educando e este, por sua vez, é, também, educador. Uma Educação baseada numa relação recíproca e benéfica para todos os intervenientes do processo educativo. A Educação não é um processo que representa dois polos extremos, como um transmissor e um recetor, sendo, antes, um processo no qual o transmissor é recetor e vice-versa, sempre numa lógica de uma seta que aponta não para um, mas para ambos os lados. (Gomes, 2017, p. 4)

Na escola, a Música assumiu um propósito de educar musicalmente, e não de instruir para a Música (Jardim, 2009). No século XXI, a concepção de Educação Musical passa por uma contínua adaptação à realidade que nos rodeia, apropriando currículos e formando os professores, de forma a estarem preparados para lidar com as modificações de que a Educação Artística é alvo (Gomes, 2017).

II.2. Aprendizagem por Transmissão vs. Aprendizagem por Descoberta

O ensino dito “tradicional” trabalha, sobretudo, com a transmissão de informações. É um ensino, predominantemente, baseado em aulas expositivas, que mantém o aluno num estado de passividade, num ambiente austero e excessivamente formal (Mizukami, 1986).

A aula é centrada no professor, que controla todo o processo ensino-aprendizagem. O aluno é um mero recetor e reproduzidor de informação e tarefas, menosprezando-se a sua curiosidade e motivação inerentes. Este, em vez de aprender, e de aprender a aprender, apenas acumula saberes, que deverá ser capaz de repeti-los de forma exata, tornando-se, muitas vezes, demasiado dependente do professor, não havendo preocupação em ensinar a pensar. O estudante não é visto como um construtor do conhecimento, sendo dado destaque, em demasia, à memorização, apostando pouco na reflexão e relegando para segundo plano a intervenção do discente no processo ensino-aprendizagem (Albino & Lima, 2008; Alencar, 1986; Bulgraen, 2010; Vasconcelos, Praia & Almeida, 2003). No fundo, há uma ausência de inovações pedagógicas.

Freire (2005) defende que é necessário romper com a forma depositária de transmissão de conhecimentos, onde o docente, detentor do saber absoluto, se resume a um mero narrador, e os discentes, pacientes ouvintes, são como “depósitos” desse conhecimento:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os estudantes, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da Educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. . . Educador e educandos se arquivam, na medida em que, nesta distorcida visão da Educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente e permanente que os Homens fazem no Mundo, com o Mundo e com os outros. (Freire, 2005, pp. 66-67)

Dewey (2010) afirma que o ensino mais tradicionalista (mais transmissivo) proporciona experiências erradas, questionando-se sobre quantos estudantes se tornaram insensíveis a certas ideias e quantos perderam a motivação para aprender, pela forma como experimentaram o processo de aprendizagem. Segundo este autor, a ideia fundamental do ensino tradicional envolve a transmissão do passado a uma nova

geração: “a matéria ou conteúdo da Educação consiste em um conjunto de informação e de habilidades, elaboradas no passado, sendo, portanto, a principal tarefa da Educação transmiti-las às novas gerações” (Dewey, 2010, pp. 19-20).

É necessário, igualmente, olhar para a complexidade da sociedade atual (em constante mudança), na qual os alunos estão inseridos, e para o distanciamento que, por vezes, a escola mantém em relação ao seu dinamismo, já que, frequentemente, nos deparamos com estudantes ativos fora do contexto escolar, conhecedores e utilizadores das transformações e avanços tecnológicos, encontrando, em oposição, escolas conservadoras, apenas com o objetivo de transmitir conteúdos (Chagas, 2013; Santos, 2013). De acordo com Machado (2013), é fundamental integrar a sala de aula com a realidade dos estudantes, promovendo a construção coletiva do conhecimento. Mais do que “debitar” matéria, é importante propor tarefas que permitam explorar, adequadamente, interações entre os discentes.

O professor apresenta-se, ainda, no papel de observador do aluno, investigando os seus conhecimentos prévios e as suas áreas de interesse. Com esses elementos, apresenta as matérias com as quais este constrói o seu conhecimento (Masnat, 2013; Santos, 2013; Silva & Navarro, 2012).

Rangel (2005) esclarece que, ao escolher um método a utilizar na sala de aula, a preocupação do docente deve estar apenas numa palavra: Aprendizagem. Sim, o foco deve estar sempre na aprendizagem do aluno. Esta “deixou de ser entendida apenas como uma modificação do comportamento, em função do meio externo, para ser concebida como resultado do envolvimento do estudante na construção do seu conhecimento, que, por consequência, resulta, também, na alteração do seu comportamento” (Pocinho, 2018, p. 7).

Segundo Pocinho (2018), um processo ensino-aprendizagem sustentado numa visão de aprendizagem cognitiva, que torne o estudante ativo e dinâmico neste processo, evidencia ser o mais apropriado em Educação, no século atual.

Já no século XX, o Construtivismo afirmava-se como corrente pedagógica de desenvolvimento humano, defendendo que o desenvolvimento era “construído a partir de uma interação entre o desenvolvimento biológico e as aquisições da criança com o meio” (Rabello & Passos, s.d., p. 2).

Piaget (1983) considerava o conhecimento como produto da interação entre sujeito e objeto. Para que o aluno aprenda, este precisa de agir. Essa ação pode ser uma operação externa (andar, falar, saltar) ou pode ser uma ação interna (pensar, refletir,

compreender) (Maturana, 2001), estimulando e desafiando o estudante a “interagir com o seu universo, com a sua história, com o seu interno, com a música e o grupo que a executa” (Albino & Lima, 2008, p. 130).

De acordo com Vygotsky (1984), a escola é um local privilegiado para reunir grupos diferenciados a serem trabalhados, sendo que a sala de aula é um dos espaços mais convenientes para a partilha de experiências entre sujeitos. Vygotsky insiste na ideia de interação social e mediação, sendo, na opinião deste autor, dois pontos fulcrais no processo educativo, estando diretamente relacionados com o processo de desenvolvimento dos discentes. Por um lado, uma prática pedagógica baseada no processo de interação torna a sala de aula num espaço de construção, de valorização e de respeito, no qual todos se sentem impulsionados a pensar em conjunto. Por outro, é muito importante para os alunos a qualidade de mediação exercida pelo professor, visto que desse processo dependerão, também, as suas aprendizagens.

Segundo Bruner (2000), todas as crianças têm vontade de aprender, sendo que essa vontade só é mantida se houver motivação. Para a construção do conhecimento, é necessário que os estudantes estejam motivados para as tarefas e sejam envolvidos em situações/atividades desafiantes, que despertem curiosidade, levando-os a aplicar os conhecimentos (Lopes, 2008; Pires, 2014). O professor deve motivar os seus alunos para que “descubram relações entre os conceitos e construam proposições, tendo um diálogo ativo” (Präss, 2012, p. 23) com eles, com linguagem acessível, onde ambos devem envolver-se ativamente no processo ensino-aprendizagem (Bruner, 1998, 1999, 2000; Bruner, Goodnow & Austin, 1956; Lakomy, 2014; Moreira, 1999; Präss, 2012).

Assim, com o intuito de transformar a realidade da sala de aula e promover um espaço de aprendizagem significativo para os estudantes, surgiu a necessidade de procurar e analisar novos recursos metodológicos, para construir aulas mais estimulantes para os alunos.

A Aprendizagem por Descoberta apresenta, deste modo, uma proposta de aprendizagem diferenciada. Nesta conceção de aprendizagem é enfatizado o papel ativo da descoberta e da construção de significados, a partir de práticas, experiências e desafios prévios (Berbel, 2011; Ostermann & Cavalcanti, 2011; Pocinho, 2018), levando o aluno a pensar acerca das tarefas que está a realizar. Este vê, ouve, fala, pergunta, discute, faz/realiza e ensina, interagindo, assim, com o conteúdo em estudo, construindo o próprio conhecimento, não o recebendo de forma passiva pelo professor (Barbosa & Moura, 2013).

O docente deve promover discussões, manter os discentes focalizados num problema/questão particular, motivá-los a participarem nas tarefas solicitadas e estimular o uso da observação, do pensamento, do raciocínio e do entendimento (Barbosa & Moura, 2013; Peixoto, 2016). Segundo Moreira e Masini (2006), os recursos de ensino usados pelo professor devem procurar associar o conteúdo novo com o material apresentado anteriormente, por meio de comparações com as atividades que promoveram a aplicação da matéria apresentada. A apresentação do material deve ser feita por meio da exploração de relações entre as ideias, demonstrando as semelhanças e as diferenças significativas encontradas nos conteúdos experienciados.

O professor não deve, por isso, fornecer uma resposta pronta aos alunos, mas ajudá-los a encontrá-la, “apresentando-lhes problemas/questões para serem investigados e, ao mesmo tempo, estimulando-os a fazerem previsões” (Fernandes, 2011, p. 26).

Na Teoria de John Dewey, a antecipação é um ponto fundamental no processo educativo. As ideias desencadeiam ações; estas, por sua vez, fazem as ideias ter significados; as ideias criam antecipações, que são previsões daquilo que pode ser desvendado pela turma; as antecipações geram experiências (Wong & Pugh, 2001).

Bruner (1998, 1999, 2000) defende que a aprendizagem é um processo ativo, de construção de novas ideias e conceitos baseados nas experiências anteriores. Já Ausubel (2003) denomina de organizador prévio um material introdutório, apresentado antes do material a ser aprendido, num nível maior de abstração e generalidade que o material a ser aprendido (Moreira, 2006).

O processo ensino-aprendizagem deverá iniciar-se, portanto, com observações e “experiências ativas mais simples” (Pocinho, 2018, p. 23), nomeadamente através do manuseamento de objetos, analisando depois as suas representações, “chegando, por fim, aos conceitos mais complexos, lógicos e abstratos” (Pocinho, 2018, p. 23). Os alunos vão integrando a nova informação nas experiências anteriores, através de estratégias de Aprendizagem por Descoberta, de modo ativo e significativo (Pocinho, 2018).

O docente não expõe os conteúdos de maneira explícita, mas gera condições para que os discentes conheçam uma meta a ser alcançada, servindo como mediador e guia para que os estudantes percorram o caminho e alcancem os objetivos propostos (Präss, 2012). Os alunos saem da posição de meros recetores, e o professor (não negando a sua importância) sai da posição de mero reproduzidor do conhecimento, sendo um orientador do estudante na reflexão da sua prática.

A aprendizagem não se faz apenas pela memorização e armazenamento, mas sim pela interpretação da informação (Resnick, 1989). O conteúdo advém das próprias experiências dos alunos, sendo que o professor cria, sobretudo, condições para que estes aprendam. Essas condições podem desenvolver nos estudantes a iniciativa, a responsabilidade e a autodeterminação (Peixoto, 2016).

O aluno constrói ativamente o conhecimento, em interação com o meio e com os seus pares, permitindo, assim, ao sujeito cognitivo (pensante) a prática daquilo que aprende (Pocinho 2018). O discente é o “agente ativo e seletivo do próprio comportamento, capaz de estruturar em função de metas a atingir e das oportunidades fornecidas pelas situações” (Jesus, 2004, p. 65).

Ausubel (2003) afirma que a aprendizagem dos conceitos só tem utilidade quando é possível generalizá-la a outras situações. No entanto, mesmo em situações em que a matéria não é “familiar” ao aluno, o professor pode “jogar” com a representação do conhecimento. Bruner (1999, 2000) defende que o mesmo assunto pode ser visto mais do que uma vez, em diferentes níveis de profundidade e diversos modos de representação (Moreira, 1999; Pocinho, 2018; Präss, 2012).

Bruner (2000) acredita, ainda, no poder do reforço, especialmente nas fases iniciais das aprendizagens, mostrando aos alunos como estão a evoluir e corrigindo possíveis erros (Moreira, 1999; Präss, 2012).

A escolha adequada da sequência em que os conteúdos vão ser apresentados é, também, fundamental para determinar o quão difícil será um assunto para um estudante, sendo que qualquer matéria pode ser organizada de maneira a que possa ser transmitida e entendida por qualquer criança, de uma forma intelectualmente simples, em qualquer estágio de desenvolvimento (Bruner, 1998, 1999, 2000; Lakomy, 2014; Moreira, 1999; Ostermann & Cavalcanti, 2011; Präss, 2012). O professor deve começar por aspetos gerais/principais e, aos poucos, ir aumentando a complexidade do assunto. Do mesmo modo, Ausubel (2003) considera que é mais fácil aprender se a informação for organizada e sequenciada de uma forma lógica, tendo em conta os pré-requisitos e a predisposição do aluno, através da Aprendizagem por Descoberta guiada.

Segundo a Teoria de Ausubel, este tipo de aprendizagem ativa tem vantagens em relação aos métodos de ensino tradicionais (como a aula meramente expositiva): aumenta a capacidade de aprender e perceber mais facilmente certas matérias; o conhecimento que se adquire de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo; se o conteúdo for esquecido, facilita a sua “reaprendizagem”; os alunos

aproveitam as aulas com mais satisfação e prazer (Barbosa & Moura, 2013; Pelizzari et al., 2002). Do mesmo modo, Ribeiro (2005) afirma que, ao vivenciarem estratégias pedagógicas desenvolvidas a partir deste método ativo, os estudantes adquirem mais confiança nas suas decisões e na aplicação do conhecimento em situações práticas; melhoram o relacionamento com os colegas; aprendem a expressar-se melhor; adquirem gosto para resolver problemas; vivenciam situações que requerem, algumas vezes, tomar decisões por conta própria, reforçando a autonomia no pensar e no atuar.

Por outro lado, quanto melhor o docente compreender a importância do diálogo como postura necessária nas suas aulas, maior curiosidade e interesse despertará nos seus discentes (Freire, 2005; Lopes, 2008). O diálogo na sala de aula encoraja o aluno a refletir e a explicar o seu raciocínio, comparando as suas ideias com as dos outros colegas (Pocinho, 2018).

O contributo dos métodos ativos permite considerar que, em vez dos alunos poderem ficar iludidos com o facto de terem aprendido algo, apenas porque lhes foram apresentados conteúdos de forma transmissiva, teremos estudantes que experienciaram situações de aprendizagens significativas na sala de aula (Barbosa & Moura, 2013).

Assim, nas circunstâncias em que se observa a atuação docente numa perspetiva tradicional, é importante e necessária a inserção gradual nas aulas de práticas pedagógicas inovadoras, entre elas as metodologias ativas.

Todavia, também não é benéfico o rompimento total do uso da metodologia tradicional, já que muitos alunos ainda não se encontram preparados para desenvolver a aprendizagem de forma ativa e autónoma (Machado, 2013; Peixoto, 2016). A Teoria de David Ausubel não despreza o papel da aprendizagem mecânica. Em muitas situações de aprendizagem prática podem acontecer os dois tipos de aprendizagem, num contínuo memorização-significativo. É através da aprendizagem mecânica que, por exemplo, o aluno começa a assimilar nomes de conceitos (Ausubel, 2003; Ausubel et al., 1980; Moreira, 1999; Neto, 2006; Ostermann & Cavalcanti, 2011; Pelizzari et al., 2002; Pocinho, 2018; Präss, 2012).

A Aprendizagem por Descoberta proporciona em Educação Musical uma forma de aprendizagem mais significativa, uma vez que estabelece uma íntima relação com a memória e com a construção do conhecimento pelo aluno. Este “trabalha com o seu corpo e o seu conhecimento interno, interagindo com o meio, facto gerador de novos conhecimentos, que vão sendo absorvidos a partir dessa interação” (Albino & Lima, 2008, pp. 127-128).

II.3. Filosofias da Educação Musical

A discussão sobre as “filosofias” em Educação Musical é norteadada por duas obras: a *Filosofia da Educação Musical* (FEM) e a *Nova Filosofia da Educação Musical* (NFEM). A FEM e a NFEM tornaram-se referências na reflexão sobre os fundamentos da Educação Musical, pretendendo exercer um pensamento crítico e sistemático sobre esta área, tentando explicar a natureza dos processos de conhecimento envolvidos na experiência musical.

II.3.1. Filosofia da Educação Musical

A *Filosofia da Educação Musical* (FEM), proposta por Bennett Reimer, possui duas versões: a primeira tem o título de *Philosophy of Music Education*, com uma edição em 1970 e outra em 1989; a versão mais recente, do ano de 2003, tem o título de *Philosophy of Music Education: Advancing the Vision*.

A FEM compreende a experiência musical de uma forma contemplativa, com uma abordagem formalista dessa mesma experiência (Lazzarin, 2005). Defende que educar em arte é educar o sentimento e que as outras artes, como o teatro, a dança, a pintura e a escultura, têm uma base idêntica com a Música, dado que “em todas ocorre a experiência da contemplação estética” (Lazzarin, 2005, p. 104). Realça, ainda, a atividade de audição (do ouvir musical), considerada como “a maneira mais acessível e natural de experienciar a Música” (Lazzarin, 2005, p. 104), sendo que esta “é o análogo formal da vida afetiva” (Langer, 1960, 1971, 1980, citado por Lazzarin, 2005, p. 105), devendo “controlar, nomear e objetivar o sentimento, assim como a linguagem verbal organiza e clarifica o pensamento” (Lazzarin, 2005, p. 105). Portanto,

o que nós precisamos para ir além do fluxo dinâmico de nossa subjetividade é um instrumento para abarcar o sentimento, para que não se perca; um meio para fixá-lo. Nós precisamos “materializar” o sentimento, isto é, fixá-lo em uma entidade que permaneça como é. (Reimer, 2003, p. 99, citado por Lazzarin, 2005, p. 105)

Em suma, pode-se correlacionar alguns princípios da FEM com o modelo de Aprendizagem por Transmissão em Educação Musical, na medida em que a experiência musical restringe-se a um processo individual particular, distante da vida e dos contextos culturais em que ocorre, tratando “os ouvintes como clientes consumidores passivos” (Lazzarin, 2005, p. 106).

II.3.2. Nova Filosofia da Educação Musical

Como crítica à concepção de Educação Musical pela *Filosofia da Educação Musical* (FEM), surge a *Nova Filosofia da Educação Musical* (NFEM).

A NFEM, analisada na sua primeira versão em 1995, tem, originalmente, o título de *Music Matters: A New Philosophy of Music Education*, sendo David Elliott o seu autor. Ela incorpora contribuições significativas, sobretudo nas áreas do Multiculturalismo, da Etnomusicologia e da Ciência Cognitiva, e propõe pensar a Música de um modo multidimensional, opondo-se à abordagem unidimensional de experiência em Música como Educação Estética, defendida pela FEM (Lazzarin, 2005, 2006):

Há dois sentidos para o modelo de multidimensionalidade da experiência musical da NFEM. O primeiro é apresentado pelos três entendimentos diferentes da palavra “música”: como atividade humana presente em todas as culturas; como atividade humana contextualizada; como obra musical. O segundo sentido dado à multidimensionalidade, do ponto de vista da aquisição do conhecimento, sustenta que a experiência musical apresenta quatro dimensões: formal, informal, impressionística e supervisorial. Todas essas dimensões potencializam-se quando o conhecimento musical é aplicado, como atividade procedural. (Lazzarin, 2005, p. 106)

De acordo com os ideais da NFEM, a educação do sentimento e da sensibilidade estética (defendida pela FEM), ao valorizar demasiadamente o conhecimento verbal sobre a Música, transformava a Educação Musical numa “anti Educação Musical”, já que afastava os alunos da própria experiência do “fazer musical”, que constitui o conhecimento procedural (*knowing-in-action*) em Música (Lazzarin, 2005, 2006). O conceito de “conhecimento procedural” consiste no conhecimento notório em ação (*knowing how*), ou seja, aquele que não se limita a conceitos verbais (*knowing that*) (Lazzarin, 2005, 2006).

A Música é uma atividade procedimental, visto que é um conhecimento manifesto em ação, sendo que, no decorrer do “fazer musical” (*musicing*), são tomadas decisões e são encontrados e resolvidos “problemas” musicais.

Pensamento e ação ocorrem, desta forma, ao mesmo tempo (*thinking and doing in action*), não sendo separados na sua unidade. A dualidade mente *versus* corpo (que concebe, primeiramente, o pensamento, em forma de linguagem verbal, e depois a ação) é, portanto, um sofisma ultrapassado (Lazzarin, 2005, 2006).

Poder-se-ia afirmar que o conhecimento formal é o conhecimento teórico sobre Música, porém este não é o verdadeiro conhecimento musical, uma vez que, por si só, o conhecimento formal “é inerte e não-musical. Ele deve ser convertido em conhecimento procedural, para atingir o seu potencial” (Elliott, 1995, p. 61, citado por Lazzarin, 2005, p. 109).

Deste modo, considerando a Música como uma atividade intencional, a NFEM realça a importância do “fazer musical”, substituindo a atitude do “ouvir passivo” por uma postura de “fazer ativo” (Lazzarin, 2005, 2006):

Em resumo, a Filosofia de Educação Musical anterior é, notavelmente, fraca em um aspecto fundamental: ela nega-se a considerar a natureza e a importância do fazer musical. Seus pronunciamentos educacionais têm sido colocados na ausência de posições criticamente arrazoadas de execução musical, improvisação, composição, arranjo e regência; nas relações entre fazer musical e ouvir musical; e sobre a natureza da criatividade musical. (Elliott, 1995, p. 32, citado por Lazzarin, 2005, p. 106)

Em suma, o “fazer musical” deve ser o centro de toda a Educação Musical. Este “fazer” não é simplesmente um ato mecânico, mas sim um “pensar em ação” (*thinking-in-action*) (Lazzarin, 2005, 2006).

Os ideais da NFEM vão, assim, ao encontro do modelo de Aprendizagem por Descoberta em Educação Musical e das abordagens pedagógico-musicais ativas, estando, também, na base dos princípios orientadores da disciplina no Ensino Básico, na medida em que “fazer Música é a questão mais importante. Teoria e informação são meios e suportes que, por si só, não levam à compreensão musical. Nunca poderão substituir-se ao envolvimento pessoal dos alunos com a Arte” (Ministério da Educação, 1991, p. 213).

De referir que o Programa da disciplina, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, teve origem no *Manhattanville Music Curriculum Project* (MMCP), proposta baseada na Teoria da Estrutura, de Jerome Bruner, principal defensor da Aprendizagem por Descoberta. Este está organizado numa espiral de conceitos (currículo em espiral) e prevê etapas de aprendizagem abertas e correlacionadas. O desenvolvimento do pensamento musical dos discentes pretende-se evolutivo e cumulativo, possibilitando-lhes experiências individuais e em grupo, assim como de apropriação criativa. Os estudantes poderão, assim, explorar, criar e pensar a Música como músicos, sendo que o desenvolvimento de competências só tem significado se estiver diretamente ligado às áreas da composição, da audição e da interpretação (Ministério da Educação, 1991).

II.4. Abordagens Pedagógico-Musicais Ativas

O século XIX fica marcado por métodos de ensino da aprendizagem musical que incidiam, principalmente, sobre o solfejo, como forma de aproximação teórica ao estudo da linguagem musical, associada à voz. Analogamente ao ensino das línguas maternas, a exercitação e a fixação do solfejo antecediam a compreensão da obra musical (Magalhães, 1999).

Na reação a estes métodos pouco pedagógicos, houve a necessidade de mudar essas práticas na transição para o século XX, surgindo diversas abordagens pedagógico-musicais ativas. De acordo com Fonterrada (2008), estas abordagens “descartam a aproximação da criança com a Música como procedimento técnico ou teórico, preferindo que entre em contato com ela como experiência de vida” (p. 177).

Émile Jacques-Dalcroze, pedagogo suíço, apresentou uma proposta que relaciona a Música com o movimento corporal, levando o ser humano a desenvolver as suas capacidades artísticas. A sua abordagem promove o desenvolvimento dos alunos nas áreas física, afetiva, intelectual e social, permitindo tomar consciência do corpo (como instrumento principal), assim como do espaço, aprendendo a usá-lo em conexão com o fenómeno sonoro; desenvolver a motricidade fina e grossa; adquirir sensibilidade e uma educação auditiva ativa pelo movimento; aprender a improvisar com o corpo e com instrumentos musicais; desenvolver a capacidade de contacto, nomeadamente através da comunicação não verbal; trabalhar Música em grupo (Bianco, 2007; Mateiro & Ilari, 2011; XpressingMusic, 2015).

Por sua vez, a abordagem *Orff-Schulwerk* (OS), desenvolvida pelo pedagogo alemão Carl Orff, favorece a vivência da Música através das expressões vocal, corporal e instrumental. Pressupõe que a Música está ao alcance de todo o ser humano, assumindo-se como força de ampliação das suas capacidades artísticas, criativas, emocionais, sociais e cognitivas. A criança tem que sentir, vivenciar, desfrutar, atuar, interagir, desenvolvendo aspetos cognitivos e afetivos. Defendendo a união entre música, palavra/linguagem e movimento/dança, Orff desenvolveu a ideia de que Música e Dança Elementar devem ser ensinadas e aprendidas através da prática. A aquisição de conhecimentos e a aprendizagem através da criação assumem o mesmo grau de importância que o resultado final (Cunha, Carvalho & Maschat, 2015; Ibor, 2017; Mateiro & Ilari, 2011; XpressingMusic, 2015).

Os instrumentos de percussão de altura indefinida e as lâminas (Instrumental Orff), juntamente com a flauta de bisel, têm a particularidade de serem tecnicamente acessíveis para principiantes, para além de proporcionarem experiências rítmicas, melódicas e harmónicas. Orff redescobriu estes instrumentos no processo ensino-aprendizagem, como prolongamento do corpo (Cunha, Carvalho & Maschat, 2015; Ibor, 2017; Mateiro & Ilari, 2011; XpressingMusic, 2015).

Em suma, e de acordo com Ibor (2007), a OS é uma abordagem que tem em atenção os interesses naturais da criança, isto é, falar, cantar, dançar e tocar.

Partindo da abordagem *Orff-Schulwerk*, a pedagogia do belga Jos Wuytack centra-se em ideais de atividade, criatividade, comunidade e totalidade. Desenvolvendo uma Música Elementar, unida à palavra e ao movimento, integra as expressões verbal, corporal e musical. Pretende-se que os estudantes realizem música em conjunto, combinando a voz (como meio de expressão primordial), o Instrumental Orff (na criação e interpretação musicais) e o corpo (através do movimento, da mímica e da dança) (Associação Wuytack de Pedagogia Musical, 2003; Chagas, 2013; Mateiro & Ilari, 2011).

Zoltán Kodály, pedagogo húngaro, desenvolveu uma abordagem metodológica que parte do sensorial para o intelectual (ouvir, perceber, reproduzir e escrever), através de uma série de propostas didáticas: repetição, memorização, criação, movimentos corporais, etc. Defendia que a aprendizagem musical inicial não se devia basear apenas na transmissão de símbolos e de uma linguagem que é, muitas vezes, estranha aos alunos, mas devia abrir espaço para a experimentação e expressão musical espontânea, pela intuição direta (aprender fazendo) (Mateiro & Ilari, 2011; Subirats, 2007; Torres, 1998). Dá primazia à educação do ouvido e defende que a prática vocal deve anteceder a aprendizagem dos conceitos musicais e de qualquer instrumento (Subirats, 2007).

A música folclórica, música tradicional de língua materna, é um princípio fundamental para este pedagogo (Mateiro & Ilari, 2011; Torres, 1998; XpressingMusic, 2015). Ele pretendia desenvolver a musicalidade individual do povo e manter a cultura musical “natural”, conforme sugere Fonterrada (2008), por meio de uma vasta alfabetização musical.

No entanto, na minha opinião, para além de se basear no folclore, o professor deve apostar na pesquisa ou composição de canções adaptadas ao projeto e contexto educativo onde é levada a cabo a prática letiva, assim como em repertório que é “próximo” aos alunos, ou seja, que está em voga.

A manossolfa (sistema que alia gestos manuais às notas musicais) e o treino auditivo e rítmico (leitura por relatividade com “dó móvel”; recurso a fonemas - “ti-ti-tá”) são, também, estratégias na aplicação dos princípios de Kodály. Este realizava, ainda, uma organização cuidadosa de todo o material didático, numa forma de dificuldade progressiva, isto é, o mesmo material era, por vezes, utilizado em diferentes níveis, para serem estudados novos conceitos (Mateiro & Ilari, 2011; Torres, 1998).

Edgar Willems, pedagogo belga, considerava que a escuta era a base da musicalidade, sendo que o estudo da audição foi um dos pontos principais da sua abordagem metodológica. Recorre a diversas estratégias: percussões corporais, para desenvolver o sentido rítmico e a própria motricidade; canções, como ponto central de toda a prática, que este pedagogo achava que contêm os elementos essenciais da Música, ou seja, o ritmo, a melodia e a harmonia, integrando história, poesia e texto; movimentos corporais naturais, como a marcha, saltos, galope e movimentos rotativos, partindo da própria música ou da invenção das crianças, tendo como principal objetivo o desenvolvimento do sentido rítmico, particularmente do tempo físico, plástico e expressivo (Mateiro & Ilari, 2011; Ortiz, 2007). A pedagogia de Willems defende que os “fenómenos” musicais devem ser primeiramente vividos e sentidos, tomando depois consciência dos mesmos (Ortiz, 2007).

Maurice Martenot considerava que o papel do professor não devia ser o de transmitir conhecimento, mas o de ajudar a construir o conhecimento dos alunos, devendo observar, escutar, recolher, ajudar a descobrir, propor, desafiar e ajudar a adquirir técnicas (quando necessário). Assim, seria possível desenvolver capacidades como a atenção, a concentração e a memória (Arnaus, 2007; Mateiro & Ilari, 2011).

Um dos aspetos da metodologia de Martenot faz referência ao facto do professor colocar os alunos a tocar com andamentos rápidos, “indo ao encontro da pulsação das crianças” (XpressingMusic, 2015). Por outro lado,

quando as crianças se apercebem de que estão a tocar de forma sincronizada, sentindo uma grande satisfação, começamos a trazê-las para pulsações mais lentas, possibilitando um conjunto de atividades muito mais ricas, consequência das mudanças de andamentos que, a partir daí, podemos realizar. (XpressingMusic, 2015)

Muitos outros pedagogos trabalharam outras vertentes pedagógico-musicais ativas, nomeadamente Edwin Gordon, Shinichi Suzuki, John Paynter e Raymond Murray Schafer. Estas abordagens não foram focadas de forma tão profunda quanto as anteriores, visto não se encontrarem diretamente relacionadas com a PES.

III. METODOLOGIA

III.1. Problemática

Turmas heterogêneas são uma realidade crescente e um desafio no setor da Educação. Cada aluno é um ser único, com capacidades e características diferentes, sendo fundamental criar estratégias e respostas educativas diversificadas, adequadas às necessidades de cada um.

Arends (2008) afirma que “os professores eficazes usam a investigação sobre o ensino e a aprendizagem para selecionar as práticas que se sabe que melhoram a aprendizagem dos alunos” (p. 1). Do mesmo modo, segundo Cortesão e Stoer (1997), o trabalho do professor não deve limitar-se à atividade de transmissão de conhecimento científico. Deve ser, também, uma atividade de investigação, “com características próprias, desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sociocultural e psicoafetivo onde ocorre a ação pedagógica” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 11). Deste modo,

a produção de conhecimento poderá acontecer no próprio exercício da ação pedagógica. E poderá acontecer se o formador/professor agir como investigador, numa atividade de permanente questionamento aos diferentes níveis dos significados do que está a fazer, num vaivém criativo entre a ação que desenvolve com os formandos/alunos (ação pedagógica) e a produção de conhecimento que consegue através e por meio dos alunos. (Cortesão & Stoer, 1997, p. 12)

A ação desencadeada pelo professor pode ter, ainda, fins de pesquisa, ou seja, o assumir de uma postura de investigação-ação por parte do docente pode funcionar como um mecanismo de problematização, “processo esse que está na base do pensamento crítico e na capacidade de comunicar” (Cortesão & Stoer, 1997, p. 14).

Prática e reflexão assumem, portanto, em Educação, uma correlação muito relevante, visto que a prática educativa traz consigo muitos problemas para resolver, questões para responder, incertezas... No fundo, inúmeras ocasiões para refletir. É na capacidade de refletir que está o reconhecimento dos problemas e, naturalmente, emerge o pensamento reflexivo (Dewey, 2010), associado à prática reflexiva defendida por Schön (1983).

O professor “possui privilégios únicos na capacidade de planificar, agir, analisar, observar e avaliar as situações decorrentes do ato educativo, podendo, assim, refletir sobre as suas próprias ações e fazer das suas práticas e estratégias verdadeiros berços de teorias de ação” (Schön, 1983, citado por Coutinho et al., 2009, p. 358).

Nesta relação entre reflexão e prática (ação) surgem diferentes modos de olhar para o termo reflexão, consoante as situações e os momentos em que ela se verifica.

Segundo Schön (1983), podem ser distinguidos os conceitos de “reflexão na ação”, “reflexão sobre a ação” e “reflexão sobre a reflexão na ação”, embora todos devam estar presentes na atividade do professor, enquanto investigador das suas próprias práticas. A reflexão na ação acontece no decorrer da prática letiva, integrando um processo de observação; a reflexão sobre a ação tem lugar depois da prática letiva ter decorrido e tem como objetivo rever as intervenções realizadas; a reflexão sobre a reflexão na ação contribui para o desenvolvimento, melhoramento ou mesmo alteração das práticas docentes (tendo como objetivo a inovação das práticas), pois permite ao professor/investigador compreender melhor os acontecimentos procedentes da sua ação educativa, encontrar resoluções para possíveis problemas encontrados e (re)orientar as suas práticas futuras (Coutinho et al., 2009).

De acordo com Kemp (1995), independentemente do Ciclo em que o professor de Música ensine e da sua forma de trabalhar, o seu desempenho profissional será potenciado se adotar uma postura de investigação, uma vez que, investigando, aumenta as suas capacidades de ensino e os seus conhecimentos, inova-se e apropria-se dos contextos escolares nos quais vai estando inserido (e que estão em constante mudança), desenvolvendo-se profissionalmente.

Sendo a investigação-ação “um meio para os professores se envolverem num questionamento crítico e numa reflexão sobre os processos do ensino” (Arends, 2008, p. 501), esta foi a metodologia de investigação escolhida e desenvolvida na componente empírica da PES.

III.2. Modelo de Investigação-Ação

A partir dos anos noventa do século XX verificou-se um aumento do interesse relativamente à metodologia de investigação-ação (Castro, 2012). O autor da sua criação é uma indefinição, sendo atribuído, por vezes, a Lewin (1946), que a desenvolveu no domínio da Psicologia Social. Esta metodologia é a que mais se aproxima do contexto educativo, sendo considerada como a metodologia do professor como investigador, que valoriza, principalmente, a prática, tornando-a o seu elemento chave (Latorre, 2003).

Associar a investigação-ação à prática pedagógica do docente significa “tomar consciência de questões críticas que se manifestam na aula, criar predisposição para a reflexão, assumir valores e atitudes, e estabelecer congruência entre teoria e a prática” (Matos, 2004, citado por Castro, 2012, p. 6), havendo variadas definições, propostas e práticas, não sendo possível encontrar uma definição única (Moreira, 2001; Noffke & Somekh, 2009).

A investigação-ação é um conjunto de metodologias de investigação que integra, concomitantemente, ação (mudança) e investigação (compreensão), num processo em ciclo/espiral, que varia entre ação e reflexão crítica (Coutinho et al., 2009). Os métodos, os dados e a interpretação realizada pela experiência (conhecimento) adquirida no ciclo anterior são melhorados nos ciclos seguintes (Dick, 1999, citado por Coutinho et al., 2009).

Segundo Coutinho et al. (2009), o fundamental na investigação-ação “é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo, dessa forma, não só para a resolução de problemas, como também para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma prática” (p. 360).

Alarcão (2001) considera que “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor” (p. 6). Por outro lado, “formar para ser professor-investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a ação educativa, e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (Alarcão, 2001, p. 6).

O desenvolvimento profissional, a partir da investigação-ação, concretiza-se, deste modo, na participação dos docentes na prática investigativa da sua ação (Oliveira-Formosinho, 2009) e decorre de uma dificuldade ou problema identificado,

singularmente ou em grupo, que pode ser resolvido de diversos modos: pesquisas individuais, efetuadas em grupos restritos, ou promovidas pela própria escola, adotando estruturas formais ou informais (Mesquita-Pires, 2010).

Em síntese, de acordo com Coutinho et al. (2009), são objetivos da investigação-ação: aperfeiçoar e/ou modificar a prática social e/ou educativa e procurar uma melhor compreensão sobre esta; articular, permanentemente, a investigação, a ação e a formação; aproximarmo-nos da realidade, conduzindo à mudança e ao conhecimento; tornar os educadores protagonistas da investigação.

Lewin (1946), Kolb (1984) e Carr & Kemmis (1988) realçam a natureza cíclica da investigação-ação, através do modelo em espiral (Figura 1). Este modelo pressupõe um conjunto de quatro fases, que ocorrem de forma cíclica e interrelacionada, na seguinte sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização) (Coutinho et al., 2009; Herreras, 2004).

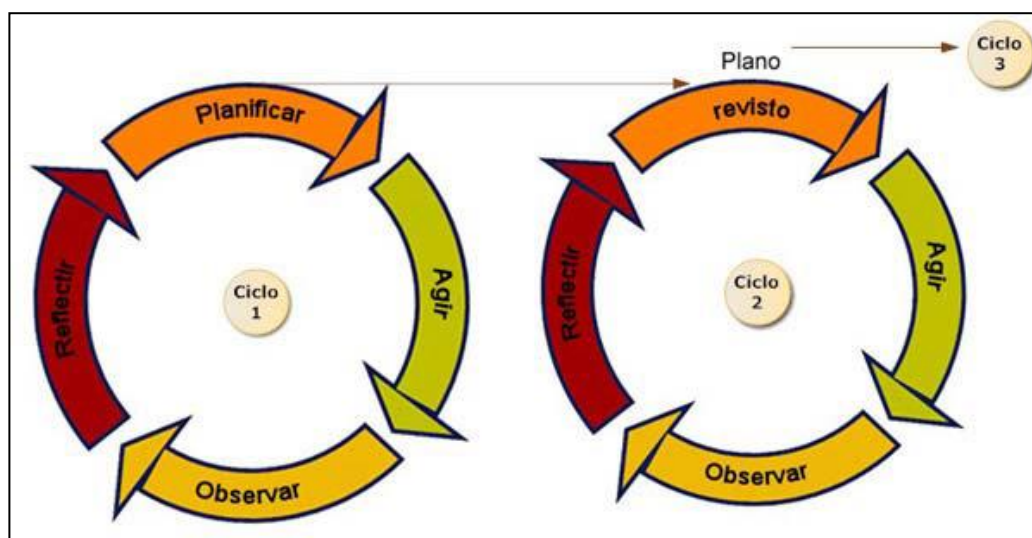


Figura 1. Espiral de Ciclos da Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009, p. 366)

Assim, desenvolve-se um plano de ação com objetivos traçados (Planificar), procedendo-se, depois, à implementação do mesmo, de modo deliberado e controlado (Agir). Durante a ação, o investigador observa os efeitos da mesma, recolhendo os dados, através de diferentes técnicas e instrumentos de recolha de informação (Observar). Posteriormente, faz-se a reflexão, partindo dos elementos recolhidos e avaliando os efeitos da ação implementada, de forma a rever e a aperfeiçoar o plano traçado, partindo para um novo ciclo de investigação-ação (Refletir) (Coutinho et al., 2009).

Na fase de observação, são várias as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que podem ser usados. Latorre (2003) faz referências às:

- ✓ Técnicas baseadas na observação - centralizadas na visão do investigador, em que este observa diretamente e presencialmente o fenómeno em estudo;
- ✓ Técnicas baseadas na conversação - centralizadas na visão dos participantes e baseadas no diálogo e na interação;
- ✓ Análise de documentos - centraliza-se na visão do investigador, implicando uma pesquisa e leitura de documentos escritos.

De acordo com Coutinho et al. (2009), estas técnicas e instrumentos de investigação-ação podem, também, classificar-se da seguinte forma:

- ✓ Instrumentos - teste; questionário; observação direta;
- ✓ Estratégias - entrevista; análise documental; observação participante;
- ✓ Meios Audiovisuais - fotografia; vídeo; gravação áudio.

O inquérito pode ser apresentado sob a forma escrita (questionário) ou sob a forma oral (entrevista). Esta técnica, na sua forma escrita ou na sua forma oral, é utilizada quando se pretende conhecer o ponto de vista de outras pessoas (Máximo-Esteves, 2008).

A observação pode ser direta (observador exterior) ou participante (observador conhecido). A observação direta permite um conhecimento direto dos factos, tal como eles acontecem no momento, ajudando a compreender melhor o contexto, as pessoas que dele fazem parte e as suas interações (Máximo-Esteves, 2008). O investigador pode usar diversas ferramentas, como é o caso das notas de campo e o diário de bordo, onde podem constar descrições, sentimentos, ideias, impressões, comentários dos intervenientes e tudo o que o investigador considere relevante para a investigação (Sousa, 2005). A observação participante, por sua vez, “permite ao observador apreender a perspetiva interna e registar os acontecimentos tal como eles são percebidos por um participante” (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1990, p. 156).

A análise documental compreende o estudo de documentos oficiais (nomeadamente, artigos de revistas/jornais, legislação, ofícios, atas, planificações, registos de avaliação) ou pessoais (por exemplo, registo biográfico narrativo e reflexões sobre acontecimentos/experiências de vida, particularmente através do diário do professor ou do aluno), que são uma fonte fidedigna de informação (Castro, 2012).

De mencionar, ainda, o recurso aos meios audiovisuais, como é o caso do registo fotográfico, vídeo e áudio. O registo fotográfico é uma técnica importante na investigação-ação, dado que as fotografias são provas da conduta humana, com características retrospectivas e muito credíveis. O vídeo associa a imagem em movimento ao som, o que possibilita ao investigador obter uma repetição da realidade, podendo encontrar factos ou pormenores que possam ter passado despercebidos durante a observação ao vivo. A gravação áudio permite ao professor analisar, com rigor e maior distanciamento, a sua interação verbal com os alunos, ajudando-o no ato de reflexão sobre a sua prática letiva (Coutinho et al., 2009).

Em suma, a investigação-ação, em Educação, “providencia bases conceptuais e metodológicas, que ajudam o professor a compreender a ação educativa que desenvolve, a questioná-la, a investigar novas possibilidades, promovendo mudanças que se refletem na aprendizagem dos alunos” (Mesquita-Pires, 2010, p. 72).

III.3. Objetivos Gerais

De um modo geral, pretende-se que esta investigação-ação permita:

- ✓ Ampliar e aplicar os conhecimentos relativos ao modelo de Aprendizagem por Descoberta e das diversas abordagens pedagógico-musicais ativas ao longo da PES;
- ✓ Avaliar a eficiência do modelo de Aprendizagem por Descoberta, apoiado em abordagens pedagógico-musicais ativas, em Educação Musical;
- ✓ Verificar se a prática pedagógica utilizada durante as aulas vai ao encontro do gosto dos alunos.

III.4. Plano de Ação

Esta investigação-ação decorreu ao longo do ano letivo 2016/2017, desde setembro a junho, sendo o plano de ação dividido em três fases distintas: planificação, intervenção (que inclui o “agir” e o “observar”) e reflexão.

Na fase de planificação, a primeira etapa desta investigação-ação, que decorreu nos meses de setembro e outubro de 2016, foram formulados os objetivos, delineadas as linhas mestras de orientação e preparada toda a intervenção pedagógica em cada uma das turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico. Foram escolhidas as técnicas de recolha de dados a utilizar e realizou-se uma planificação geral das aulas. Já as planificações individuais de cada aula (que podem ser consultadas no Dossier de Estágio Profissional) foram elaboradas gradualmente, durante a fase de intervenção, com o decorrer das sessões letivas e os progressos dos alunos em cada uma das turmas.

Na fase de intervenção, que decorreu entre novembro de 2016 e junho de 2017, foram aplicadas as estratégias planeadas e realizada a recolha de dados, tendo sido as primeiras aulas meramente de observação, que permitiram conhecer os alunos, avaliar o nível geral de competências/conhecimentos musicais das turmas e identificar os recursos disponíveis na sala de aula de Música.

Na fase de reflexão foi feita uma análise e avaliação das estratégias usadas, dos dados recolhidos e dos objetivos alcançados.

III.5. Técnicas e Instrumentos de Recolha dos Dados

Em qualquer ato investigativo é essencial ponderar o modo de recolha da informação que a investigação vai proporcionando. Na metodologia de investigação não é diferente, sendo que o professor, enquanto investigador, deve recolher informação da sua própria ação ou intervenção, para poder observar e analisar, com algum distanciamento, os efeitos da sua prática pedagógica (Latorre, 2003).

Assim, de forma a dar maior fundamento à investigação e de modo a ultrapassar alguma interpretação mais subjetiva do trabalho efetuado, foram utilizadas as seguintes técnicas e instrumentos de recolha de dados: inquérito sob a forma escrita (questionário); observação direta (notas de campo); observação participante; meios audiovisuais (fotografias e vídeos).

O questionário⁴ permitiu saber a opinião dos alunos relativamente às atividades e estratégias desenvolvidas nas aulas da PES.

As notas de campo foram registadas no fim de cada sessão letiva, sendo incluídas nas reflexões escritas de cada aula (que podem ser consultadas no Dossier de Estágio Profissional), anotando-se sentimentos, ideias, impressões, comentários e pedidos feitos pelos estudantes durante as aulas.

A observação participante ocorreu na sala, sendo que nas reflexões escritas foi realizada uma avaliação geral de cada aula, os objetivos, os procedimentos para os atingir e os resultados, isto é, o que resultou/não resultou, o interesse/desinteresse demonstrado pelos alunos, os comportamentos/reações destes à prática pedagógica, as suas aprendizagens visíveis e as alternativas/estratégias a implementar em aulas seguintes, assim como outras observações relevantes.

Os meios audiovisuais (fotografias e vídeos), embora não tenham sido sempre utilizados, serviram de suporte para a visualização, análise e reflexão de uma parte do trabalho realizado em sala de aula, sobretudo ao nível da prática pedagógica, da interação verbal com os discentes e das *performances* musicais realizadas por estes na aplicação dos conceitos abordados. De referir, ainda, o registo fotográfico/vídeo da apresentação final das turmas e das atividades realizadas no âmbito do Clube de Música.

A autorização de uso de imagem foi dispensada pela Diretora do Agrupamento, visto que todos os Encarregados de Educação tinham preenchido essa mesma autorização, no ato da matrícula dos seus educandos, para fins meramente pedagógicos.

⁴Cf. Anexos 12

III.6. Análise dos Dados

Após serem recolhidos os dados, utilizando as técnicas já mencionadas e descritas, procedeu-se à sua análise, de modo a avaliar se os objetivos delineados inicialmente iam, ou não, sendo cumpridos, tendo em conta as experiências de ensino-aprendizagem que iam sendo desenvolvidas na PES.

Assim, de forma a serem feitos os ajustes necessários, particularmente na preparação e na condução das aulas, os dados foram analisados durante todo o processo.

IV. DESCRIÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

IV.1. Experiências de Ensino-Aprendizagem no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Nas duas turmas do 2.º Ciclo do Ensino Básico, as experiências de ensino-aprendizagem foram definidas de acordo com as planificações⁵ anuais do 5.º e 6.º anos de Educação Musical, realizadas pelo Professor Titular da disciplina, em conformidade com o Programa (Ministério da Educação, 1991) no referido Ciclo de escolaridade.

O objetivo principal foi alargar o conhecimento dos discentes, através da lecionação de conteúdos musicais, recorrendo a abordagens pedagógico-musicais ativas, tendo como base a Aprendizagem por Descoberta, através de atividades exploratórias (percussão corporal; movimentos corporais; canções; danças), lançando, depois, questões aos alunos sobre as mesmas, que despertassem o interesse e desenvolvem o seu pensamento, de modo a chegar à real compreensão dos conceitos musicais.

Como foi referido na componente teórica deste relatório, segundo diversos pedagogos, os conceitos musicais devem ser primeiramente vivenciados, tomando depois consciência dos mesmos. Por outro lado, as relações que os estudantes descobrem a partir das suas próprias explorações são mais suscetíveis de serem utilizadas e melhor retidas do que os conteúdos meramente teorizados e memorizados.

Deste modo, tendo em conta as propostas de Educação Musical de pedagogos como Émile Jacques-Dalcroze, Carl Orff e Edgar Willems, mencionadas em diversa literatura de referência (Bianco, 2007; Cunha, Carvalho & Maschat, 2015; Ibor, 2007; Mateiro & Ilari, 2011; Ortiz, 2007), na turma de 5.º ano recorreu-se à improvisação rítmica com o corpo e à coreografia da canção “*Si Ma Ma Kaa*”⁵ para abordar o conceito de pulsação em Música.

Inicialmente, com os alunos de pé, dispostos em círculo, foi marcada uma pulsação, através do balançar do corpo de forma regular (lembrando o movimento do relógio de pêndulo). O facto de a turma não permanecer sentada nas cadeiras (como era habitual) deixou, desde logo, os estudantes expectantes.

As improvisações rítmicas, juntamente com os passos da coreografia (nomeadamente os saltos realizados de acordo com a pulsação), permitiram aos alunos tomar consciência do seu corpo, como instrumento que pode e deve ser usado (mas que raramente era trabalhado nas aulas), desenvolver alguma motricidade e o sentido rítmico, proporcionando, ainda, um bom ambiente (“*O que mais gostei foi dos ritmos corporais.*” - *self-report* de um aluno do 5.º C).

⁵Cf. Anexos 1, 2 e 4

De referir, a título de exemplo, que havia um aluno que apresentava bastantes dificuldades de coordenação motora e que, na apresentação no fim do ano letivo, conseguiu executar o ostinato respetivo, no xilofone, de uma forma bastante satisfatória, tendo em conta as suas limitações.

Este tema foi dos que mais interesse despertou nos estudantes do 5.º ano (*“Em casa, vou procurar esta música.”* - nota de campo, proveniente da declaração de um aluno do 5.º C). Estes acharam a letra bastante divertida e diferente do que estavam habituados a ouvir, querendo saber o seu significado em português.

Também com esta canção, embora com outro arranjo⁶ musical, foi possível, na turma de 6.º ano, abordar uma coreografia diferente com percussão corporal, assim como vivenciar quatro sons iguais numa pulsação (semicolcheias) e a síncopa, no acompanhamento rítmico do tema com instrumentos de altura indefinida.

Para uma melhor execução (e posterior compreensão) destas células rítmicas, foi realizado, primeiramente, um jogo rítmico de percussão corporal, atribuindo os números 1, 2, 3 e 4 a cada semicolcheia (quatro sons iguais numa pulsação). Dada uma pulsação, com a unidade de tempo (semínima) subdivida em quatro partes (as quatro semicolcheias, representadas pelos números 1, 2, 3 e 4), o objetivo era que os alunos experienciassem, com batimentos corporais, as quatro semicolcheias e a síncopa de um tempo. Tendo em conta a indicação do professor, os discentes apenas percutiam as semicolcheias indicadas pelo mesmo, embora a sua contagem fosse realizada sempre com a voz, independentemente de serem percutidas ou não. Como exemplos, tem-se: no caso das quatro semicolcheias, os estudantes percutiam as quatro e realizavam a sua contagem com a voz; na síncopa, apenas percutiam as semicolcheias 1, 2 e 4 (uma vez que as semicolcheias 2 e 3 estão ligadas), contando na mesma a semicolcheia 3; no galope (que não estava previsto, mas foi executado também), apenas percutiam as semicolcheias 1 e 4 (visto que as semicolcheias 2, 3 e 4 estão ligadas), contando todas, sem exceção.

Este foi um exercício de “aprender fazendo”, através da observação e experimentação, propondo e desafiando os alunos (*“O que mais gostei foi o exercício das palmas.”* - *self-report* de um aluno do 6.º A), como assim defendia Zoltán Kodály e Maurice Martenot (Arnaus, 2007; Mateiro & Ilari, 2011; Subirats, 2007; Torres, 1998), desenvolvendo capacidades como a atenção e a concentração.

⁶Cf. Anexo 8

De salientar que este jogo prévio foi também importante na execução dos ostinatos rítmicos nos instrumentos de altura indefinida, durante o acompanhamento da canção, pois vários alunos usaram a “contagem numérica” das semicolcheias como forma de melhorar a concretização das células rítmicas, indicando, inclusive, que era mais fácil proceder dessa forma (“*Com os números é mais fácil!*” - nota de campo, procedente da afirmação de um aluno do 6.º A). Constata-se, assim, o que foi mencionado no quadro teórico, que a aprendizagem dos conceitos só tem utilidade quando é possível generalizá-la a outras situações, e que o professor pode “jogar” com a representação do conhecimento.



Figura 2. Exercício de Percussão Corporal, na canção “*Si Ma Ma Kaa*” (6.º A)

No 5.º ano, a aprendizagem do ritmo da canção “*Hani Kuni*”, utilizando batimentos nas próprias pernas dos alunos e nas pernas dos colegas, permitiu uma boa envolvimento da turma neste exercício e alguma descontração para começar a aula. O facto de os estudantes se sentarem no chão, em círculo, foi, desde logo, um “fator surpresa” para estes e de motivação inicial, dado que todos ficaram expectantes com o que iria acontecer. De assinalar a seguinte nota de campo, provinda da interrogação de diversos estudantes: “*Professor, o que vamos fazer?*”.

⁷Cf. Anexo 5

A coreografia desta canção parece ter sido a atividade que maior interesse despertou em ambas as turmas, tendo havido vários alunos a pedir para a executar mais que uma vez (“Professor, posso ir fazer a coreografia?”; “Professor, posso continuar na dança?”; “Professor, vamos fazer outra vez a coreografia da outra aula? Era fixe!” - notas de campo, decorrentes de interrogações de alunos do 5.º C e do 6.º A). Também uma auxiliar de ação educativa, aquando da sua ida à sala para passar um aviso da Direção do Agrupamento de Escolas, ao deparar-se com a *performance* da turma do 6.º ano, pediu permissão para realizar a coreografia juntamente com os alunos. O bom ambiente da sala de aula, já existente anteriormente, foi amplificado com o sentido de humor desta auxiliar.



Figura 3. Coreografia da canção “Hani Kuni” (6.º A)

No que se refere à abordagem das linhas sonoras, na turma de 5.º ano, de destacar o uso de um movimento ascendente e descendente com os braços na coreografia desta mesma canção, associando, respetivamente, as linhas sonoras ascendente e descendente presentes na melodia (gestos associados a cada movimento sonoro, especialmente a ideia de “subir” e “descer”, passando de registos mais graves para mais agudos e vice-versa). Seguidamente, no que se refere à associação de partes da melodia da canção com a notação gráfica de linhas sonoras ascendente, descendente e contínua (realizada no quadro pautado), através de questões lançadas aos alunos, estes efetuaram essa mesma associação sem grandes problemas, indicando, para cada uma das partes, a linha sonora

respetiva. Assim, tendo como ponto de partida a aplicação do conteúdo programático na coreografia executada, seguiu-se, depois, a sua compreensão.

Na turma de 6.º ano, com um arranjo⁸ musical diferente, procedeu-se à vivência, com o corpo, do *legato* e do *staccato*, presentes na melodia da canção “*Hani Kuni*”, lançando, posteriormente, questões aos discentes sobre a diferença entre os movimentos efetuados, na coreografia, com os braços e com as mãos (movimentos “ligados” *versus* movimentos “curtos”), realizando, deste modo, a ponte com os conteúdos a abordar na aula, através do “espírito de descoberta”. Os alunos, quando interrogados sobre a diferença entre os gestos realizados nas palavras da letra “*Hani*” e “*Kuni*” (Parte A) e “*Wawa Wawa*” e “*Bitsini*” (Partes B e C, respetivamente), no que se refere ao facto de estes serem contínuos e “ligados” ou, pelo contrário, curtos e “desligados” uns dos outros, indicaram que na Parte A os mesmos eram ligados, contrariamente aos gestos efetuados nas Partes B e C.

Na sequência deste exercício de associação, de registar a nota de campo provinda da interrogação de um aluno: “*Professor, o ligado é o legato? É que eu já falei disso na Banda Filarmónica!*”. Esta pergunta como que serviu de mote para iniciar o debate com os estudantes sobre as dinâmicas *legato* e *staccato* em Música, começando por interrogar esse mesmo aluno sobre o que tinha presente sobre *legato*. Este respondeu que, quando aparece a indicação do mesmo, toca as notas “unidas” no seu saxofone.

Depois de ter sido clarificada a noção de *legato*, foi perguntado ao aluno como identificava o mesmo numa partitura, ao nível da notação musical (símbolo), pedindo que fosse ao quadro pautado exemplificar aos colegas. Como já foi aludido neste relatório, o estudante deverá atuar como “protagonista” na sala de aula.

De forma a não induzir a turma em erro, esclareceu-se a diferença entre a ligadura de prolongação (que já tinha sido abordada pelo Professor Titular noutras aulas) e a ligadura de expressão, representativa do *legato*, utilizando o exemplo dado pelo aluno e projetando a partitura da canção na tela.

Foi pedido, ainda, aos discentes que olhassem para a partitura e, tendo em conta os gestos “curtos” realizados anteriormente na parte da letra “*Wawa Wawa*” e “*Bitsini*”, que identificassem a notação musical para *staccato*, outra dinâmica presente na peça. Os alunos indicaram, prontamente, o ponto por baixo das notas respetivas. O conceito de *staccato* só depois foi elucidado.

⁸Cf. Anexo 9

Com a canção “*Jimba Papalusjka*”⁹, os estudantes do 5.º ano tiveram oportunidade de vivenciar diferentes andamentos e as mudanças dos mesmos em Música. Foi associada, em primeiro lugar, uma dança, na qual a velocidade de execução da coreografia da Parte A era diferente da Parte B, acompanhando a mudança de andamento da primeira para a segunda parte. Sobre essa diferença, os discentes afirmaram que “*a segunda parte era mais rápida que a primeira*” (nota de campo), sendo-lhes indicado a presença de um *accelerando*, procedendo-se, depois, ao desenvolvimento conceptual dos conteúdos.

A execução da coreografia gerou admiração nos alunos, a partir do momento em que foi pedido para estes colocarem os braços nos ombros dos colegas. Foram necessários pequenos ajustes na disposição dos estudantes no círculo, de modo a equilibrar as alturas.



Figura 4. Coreografia da canção “Jimba Papalusjka” (5.º C)

⁹Cf. Anexo 6

De referir outro exercício realizado na aula, que consistiu na execução, em *loop*, da Parte A desta canção em diferentes pulsações e com variações no andamento, recorrendo à flauta de bisel e ao Instrumental Orff. Obedecendo à indicação do professor e utilizando um metrónomo digital, os alunos iniciaram a interpretação do tema com um andamento *adagio* (lento), efetuaram um *accelerando* até *moderato* (moderado) e, por fim, novo *accelerando* até *presto* (rápido), invertendo, de seguida, a ordem, com o *ritardando*.

A ideia do metrónomo digital parece ter agradado aos estudantes (“*Que fixe!*” - nota de campo), sendo-lhes indicado que, em casa, poderiam transferir uma aplicação igual (ou muito semelhante) para o *tablet* (ou telemóvel, quem tivesse), de forma a executar qualquer canção com maior exatidão na pulsação e andamento pretendido.

De mencionar, também, que, tendo em conta a letra, a melodia e a coreografia da canção, os discentes indicaram que o tema podia ser dividido em duas partes, delimitando-as corretamente, servindo de mote para apontar a forma binária presente (forma AB).

Tudo isto vai ao encontro do que refere Ortiz (2007), de acordo com a abordagem pedagógica de Willems, que os “fenómenos” musicais devem ser experienciados em primeiro lugar, sendo depois percecionados. Por outro lado, como foi referido no quadro teórico, segundo a abordagem pedagógico-musical de Martenot, o docente deve promover o cantar/tocar em andamentos diferentes. No caso da interpretação desta canção com andamentos mais rápidos, foi-se ao encontro da “pulsação das crianças”, como alude a XpressingMusic (2015), sendo que, progressivamente, começou-se a trazer os alunos para pulsações mais lentas (vivência experimentada do *ritardando*).

No tema “*Heio Io Io*¹⁰”, na turma de 5.º ano, depois de apresentada a coreografia (realizada com cabos de madeira), de citar a declaração de um aluno: “*É fácil! É sempre igual até ao fim!*” (nota de campo). Esta afirmação serviu para introduzir a noção de ostinato em Música.

O facto de o professor ter chegado à sala com quatro cabos de madeira na mão foi uma motivação inicial para a aula, uma vez que os estudantes ficaram expectantes com o que iria suceder-se (“*Professor, o que vamos fazer com os «paus»?*” - nota de campo).

¹⁰ Cf. Anexo 7

Utilizando o método de manossolfa de Zoltán Kodály, os alunos facilmente indicaram e tocaram, na flauta de bisel, as notas musicais da Escala Pentatónica Maior de Dó, presentes no arranjo da canção, sem a necessidade de recorrer, no imediato, à partitura. Estes acharam os gestos associados às notas musicais muito divertidos, tentando, desde logo, imitá-los.

No que se refere à parte vocal, a execução do tema com diferentes dinâmicas, apresentadas em folhas A4 pela notação musical (*p* - *piano*; *mz* - *mezzo forte*; *f* - *forte*; < - *crescendo*; > - *diminuendo*), abriu espaço à experimentação, reforçando, mais uma vez, a ideia de que os conceitos musicais devem ser vivenciados na prática.



Figura 5. Coreografia da canção “Heio Io Io” (5.º C)

Também com este tema (ainda que com outro arranjo¹¹) foi possível trabalhar outros conceitos na turma de 6.º ano, particularmente a monorritmia/polirritmia e os intervalos melódicos/harmónicos.

Nos primeiros quatro compassos da canção, os alunos que tocavam instrumentos de altura indefinida executavam o mesmo ostinato rítmico dos estudantes que percutiam os cabos de madeira (monorritmia); nos restantes compassos, partindo da síncopa e de ritmos pontuados, os instrumentos de altura indefinida executavam um ostinato rítmico diferente dos cabos de madeira (polirritmia).

¹¹ Cf. Anexo 10

Mais uma vez, a ideia de aprendizagem ativa, através de explorações e descobertas efetivas por parte dos alunos, permitiu chegar a uma real compreensão dos conceitos (*“Nós fazemos o ritmo diferente dos «paus» na segunda parte!”* - nota de campo de sala de aula, oriunda da declaração de um aluno do 6.º A).

Alguns intervalos melódicos e harmónicos de 3.ª e 5.ª, usados de forma intercalada, serviram de acompanhamento da canção nas lâminas, sendo alvo de discussão com os estudantes sobre a sua diferença de construção e de interpretação. No decorrer do debate com a turma, foram levantadas várias hipóteses, sendo de destacar a seguinte: *“Nas notas separadas, toca-se uma nota e depois a outra nota. Nas notas juntas, tocam-se as notas ao mesmo tempo.”* (nota de campo). De acordo com o quadro teórico supramencionado, quanto mais diálogo e discussão o docente promover nas suas aulas, maior interesse e atenção despertará nos discentes.

De modo a também ter contacto com a realidade da avaliação e tendo como base a observação direta nas aulas, foi realizada, em conjunto com o Orientador Cooperante, uma apreciação dos alunos no final do Período, de acordo com os critérios¹² de avaliação definidos para a disciplina de Educação Musical, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, neste Agrupamento de Escolas. As grelhas¹² das classificações (notas de 1 a 5) atribuídas aos estudantes nas duas turmas poderão ser consultadas nos anexos.

Na turma 5.º C, oito alunos indicaram, na sua autoavaliação, uma classificação igual àquela que foi sugerida por mim ao Professor Titular, enquanto que seis referiram uma classificação abaixo daquela que eu considerava ser a mais justa. Houve, ainda, três discentes a indicar uma classificação acima daquela que foi atribuída. De referir, ainda assim, que, para todos os estudantes, a avaliação proposta por mim foi idêntica àquela que o Orientador Cooperante atribuiu aos alunos no fim do Período.

Na turma 6.º A, na autoavaliação, onze estudantes referiram uma classificação igual àquela que foi sugerida por mim ao Professor Titular, enquanto que nove indicaram uma classificação abaixo daquela que eu achava ser a mais correta. Nenhum discente indicou uma classificação acima daquela que lhe foi atribuída. A avaliação proposta por mim foi ao encontro daquela que o Orientador Cooperante atribuiu no fim do Período aos alunos, à exceção de um estudante. Neste caso, a nota por mim sugerida tinha em conta apenas o trabalho realizado pelo aluno no 3.º Período. Deste modo, partindo da avaliação contínua, desde o início do ano letivo, o Professor Titular decidiu atribuir uma classificação inferior.

¹² Cf. Anexos 3, 13 e 14

IV.2. Análise e Discussão dos Resultados

As notas de campo suprarreferidas, provindas de afirmações e interrogações dos estudantes no decorrer das sessões letivas, os relatos dos alunos (*self-report*), recolhidos por escrito (de forma anónima), e os meios audiovisuais (fotografias e vídeos, que podem ser consultados/visualizados, na sua totalidade, no Dossier de Estágio Profissional) são indicadores que podem indiciar que as práticas desenvolvidas na PES tiveram impacto na aprendizagem dos discentes e foram do seu agrado, nomeadamente no que se refere ao repertório escolhido e aos recursos utilizados, como é possível constatar pelos relatos seguintes:

- *“Fizemos coisas engraçadas.”*
- *“Gostei das músicas, porque eram alegres e as suas coreografias eram divertidas.”*
- *“Gostei de ir para os xilofones, sobretudo quando podíamos improvisar.”*
- *“Gostei de tocar com os «paus» e fazer a dança com o Professor André.”*
- *“Gostei de todas as atividades que foram feitas nas aulas, porque as atividades foram muito bem explicadas.”*
- *“Gostei de todas as atividades, especialmente das músicas.”*
- *“Gostei de tudo e ainda mais quando utilizámos os instrumentos.”*
- *“Gostei de tudo, porque as atividades foram bem escolhidas.”*
- *“Não houve nada que eu não gostasse.”*

(Self-Report de alunos do 5.º C)

- *“As atividades que mais gostei foram todas, porque aprendemos coisas que não sabíamos.”*
- *“Eu gostei de tudo, porque aprendemos muitas coisas de outros países.”*
- *“Eu gostei de tudo. Foi das melhores aulas do ano. Não tenho nada a criticar.”*
- *“Eu gostei muito das coreografias que o Professor André nos ensinou.”*
- *“Gostei de todas as atividades do Professor.”*
- *“O que eu gostei mais foi a atividade do legato e do staccato. Também gostei das músicas que aprendemos.”*
- *“O que mais gostei foi da música «Heio Io Io». Achei interessante e engraçada a dança e os instrumentos utilizados.”*

(Self-Report de alunos do 6.º A)

Ao nível das decisões tomadas, todas as sessões letivas foram planejadas previamente, proporcionando aulas um pouco diferentes daquelas que as turmas estavam habituadas, sobretudo com maior dinamismo, centrando o processo ensino-aprendizagem não tanto em mim (professor), mas sim nos alunos e nas suas explorações, assim como nas descobertas e relações que estes estabeleciam através dessas mesmas explorações. Na maior parte das vezes, tentei promover uma Aprendizagem por Descoberta, através de atividades exploratórias por parte dos estudantes, lançando, ainda, questões que despertassem a curiosidade, mantivessem o interesse e provocassem e desenvolvessem o pensamento.

Como foi mencionado na componente teórica, segundo diversos pedagogos musicais, particularmente Carl Orff, Jos Wuytack e Zoltán Kodály, optei por uma prática pedagógica tendo como ponto de partida os interesses naturais dos discentes (falar, cantar, dançar e tocar instrumentos).



Figura 6. Performance Instrumental (6.º A)

Sobre as sessões letivas, eis alguns depoimentos de alunos do 5.º C e do 6.º A:

- *“Achei as aulas bem organizadas, foram fixes.”*
- *“Adorei as aulas todas.”*
- *“As aulas foram civilizadas e muito interessantes.”*
- *“As aulas foram divertidas e giras.”*
- *“As aulas foram divertidas, trabalhamos, brincamos, dançamos, tocamos.”*

- *“As aulas foram fixas e divertidas, porque as músicas que tocamos eram divertidas.”*
- *“As aulas foram fixas, porque, para mim, demoram menos tempo.”*
- *“As aulas foram interessantes.”*
- *“As aulas são melhores que as outras, são muito fixas e, por isso, gosto mais.”*
- *“Aulas alegres e divertidas.”*
- *“Aulas espetaculares.”*
- *“Aulas fantásticas.”*
- *“Eu gostei muito das aulas. Esta é a minha disciplina preferida.”*
- *“Gostei muito das aulas, porque fizemos coisas engraçadas: danças, tocamos xilofone, maracas, pandeireta, etc.”*

(Self-Report de alunos do 5.º C)

- *“Achei as aulas divertidas e engraçadas.”*
- *“Achei as aulas interessantes, porque aprendemos coisas novas.”*
- *“Achei que as aulas foram muito interessantes e interativas.”*
- *“As aulas eram muito fixas, porque aprendemos coisas que não sabíamos e as atividades eram muito giras.”*
- *“As aulas eram muito interessantes, pois aprendi coisas novas, como o legato e o staccato.”*
- *“As aulas foram boas e interativas.”*
- *“As aulas foram muito divertidas e aprendemos muito.”*
- *“As aulas foram muito divertidas e foi uma experiência nova.”*
- *“As aulas foram muito divertidas, interessantes e criativas.”*
- *“As aulas foram muito fixas, porque as músicas eram fixas.”*
- *“As aulas foram muito interessantes e divertidas. Também aprendi coisas novas relacionadas com Música.”*
- *“Aulas muito divertidas e interessantes e muito originais.”*
- *“Eu achei as aulas muito criativas e interessantes.”*
- *“Eu achei que as aulas foram muito divertidas, devido às músicas.”*
- *“Para ser sincera, gostei de tudo. São diferentes estas aulas.”*

(Self-Report de alunos do 6.º A)



Figura 7. Apresentação Final (1) - “Heio Io Io” (5.º C)



Figura 8. Apresentação Final (2) - “Heio Io Io” (5.º C)



Figura 9. Apresentação Final (3) - “Hani Kuni” (6.º A)



Figura 10. Apresentação Final (4) - “Hani Kuni” (6.º A)

A interação professor-aluno(s) penso que foi muito positiva. Tendo em conta as capacidades e limitações/dificuldades de cada estudante, tentei sempre que todos participassem ativamente nas diversas atividades propostas e nas discussões promovidas na sala de aula. Fiz questão, também, que todas as dúvidas fossem dissipadas, como é possível verificar pelas narrações dos discentes:

- *“Achei que o Professor dá bem as aulas. Gostei muito das aulas.”*
- *“Achei que o Professor deu bem as aulas e explicou bem.”*
- *“Achei que o Professor é muito bom, ensina bem e é um ótimo Professor.”*
- *“Gostei muito do Professor. Ele explicava bem.”*
- *“O Professor André explica bem e é fantástico.”*
- *“O Professor é muito simpático, tem muita paciência com os alunos e dá muito bem as aulas.”*
- *“O Professor não precisa de melhorar nada, porque está tudo bem.”*

(Self-Report de alunos do 5.º C)

- *“Acho que o Professor foi bem claro e explicou e respondeu às dúvidas que os alunos tinham.”*
- *“Acho que vai ser um bom Professor, pois ensina bem o que está a ser dado.”*
- *“As aulas foram fantásticas e o Professor, no futuro, vai ser muito profissional.”*
- *“É um bom Professor e ensinou-nos muitas coisas interessantes que podemos usar, de forma a seguir a carreira musical.”*
- *“É um Professor que explica bem e, se tivermos dúvidas, ele esclarece muito bem.”*
- *“Eu achei que o Professor era divertido e soube explicar bem as aulas.”*
- *“Gostei de tudo, pois tínhamos um Professor que nos ensinava muito bem e explicava tudo como deve ser.”*
- *“O Professor André é muito inteligente e, quando ele ensinou as respetivas coisas, eu percebi as coisas com muita rapidez.”*
- *“O Professor dá muito bem as aulas, pois, se não percebêssemos nada, ele explicava tudo.”*
- *“O Professor ensina bem, de maneira a todos os alunos perceberem.”*

(Self-Report de alunos do 6.º A)

De referir que, por vezes, a planificação prevista não era cumprida na totalidade (deixando os restantes pontos da mesma para a aula seguinte). Dada a motivação demonstrada pelos estudantes nas atividades, assim como, no caso do 6.º ano, a dimensão da turma, preferi que cada aluno vivenciasse cada uma delas com tempo, cantando, tocando os vários instrumentos e realizando a coreografia (de forma alternada).

O comportamento das duas turmas era, no geral, satisfatório, sempre num espírito de cooperação entre as partes, o que ajudou nas sessões letivas. Na minha opinião, consegui proporcionar um bom ambiente na sala de aula, evitando, ao máximo, comportamentos desajustados dos discentes:

- *“Professor excelente.”*
- *“Professor fantástico.”*
- *“Professor fixe, porreiro, altamente.”*
- *“Professor simpático.”*

(Self-Report de alunos do 5.º C)

- *“Achei que o Professor André foi um professor divertido, empenhado e fixe.”*
- *“O Professor André é muito divertido.”*
- *“O Professor é muito engraçado e fixe.”*
- *“O Professor é muito fixe, adorei. Ele é muito divertido.”*
- *“O Professor é simpático.”*
- *“O Professor foi interativo, engraçado.”*
- *“Um Professor divertido, alegre, calmo e, futuramente, será o professor de sonho de qualquer aluno.”*

(Self-Report de alunos do 6.º A)



Figura 11. Turma 5.º C (Ano Letivo 2016/2017)



Figura 12. Turma 6.º A (Ano Letivo 2016/2017)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola tem a tarefa de formar, com qualidade, os estudantes, para que estes sejam capazes de compreender o Mundo, enquanto cidadãos reflexivos, críticos e criativos, tentando resolver, assim, os problemas que, todos os dias, lhes possam aparecer.

Durante muito tempo (e ainda, nos dias de hoje, se constata, muitas vezes, esta realidade), o professor foi responsável apenas por transmitir o conhecimento e o aluno de recebê-lo passivamente.

Devemos repensar a Educação, entendendo o processo de construção do conhecimento, que acaba por interferir na relação entre docente e discente. As práticas pedagógicas, aplicadas em sala de aula, necessitam de ser reconsideradas como procedimentos que contribuem para o desenvolvimento conceitual, num âmbito mais prático, ou seja, baseado na exploração, reflexão, compreensão e crítica, evitando a mera fixação/memorização de conteúdos.

Aprender consiste em conhecer uma realidade precisa, isto é, uma circunstância real experimentada pelo aluno, devendo resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. Em termos de conhecimento, aquilo que o estudante aprende é o que foi corporalizado como reação às situações experimentadas.

As teorias fundamentadas no Construtivismo e no Sócioconstrutivismo têm, portanto, um valor significativo na Educação. Tendo em conta a observação/análise realizada à prática pedagógica implementada no âmbito da PES, os resultados obtidos e as reflexões realizadas pelos alunos, estas teorias parecem configurar-se como uma possibilidade favorável de relação entre a prática e a teoria, uma reforçando a outra.

Face ao exposto, pode-se considerar que é possível modificar as práticas, experimentando novas estratégias, desde que as mesmas sejam alicerçadas em teorias consagradas, evitando o mero experimentalismo.

Tendo como base o modelo pedagógico de Aprendizagem por Descoberta, as abordagens pedagógico-musicais ativas aparentam ser excelentes ferramentas na condução da prática docente em Educação Musical. As atividades exploratórias por parte dos alunos (aprendizagens significativas, com vivências experimentadas) e as questões lançadas pelo professor, para além de terem despertado a curiosidade, mantido o interesse e desenvolvido o pensamento dos discentes, promoveram uma real compreensão dos conceitos musicais.

Deste modo, os objetivos iniciais foram, no geral, alcançados, na medida em que, através da vivência prática dos conceitos musicais na sala de aula e a participação ativa dos alunos no processo ensino-aprendizagem, os conteúdos programáticos abordados aparentam ter sido apreendidos em ambas as turmas, sendo que as práticas pedagógicas implementadas foram do agrado dos discentes.

Todavia, é de referir a necessidade de, quando em vez, intercalar com um momento mais expositivo, visto que, por vezes, o estudante ainda não possui autonomia para gerir o seu processo de construção do conhecimento, como exige na aplicação de uma metodologia ativa. Por outro lado, independentemente da prática pedagógica utilizada na sala de aula, é necessário, na minha opinião, romper com a monotonia da mesma “forma de ensinar” em todas aulas, pois o excesso acaba por desprestigiar a prática letiva.

O modelo de Aprendizagem por Descoberta deve, desta forma, ser inserido gradualmente na sala de aula, proporcionando ao aluno a participação ativa no processo ensino-aprendizagem, passando a ver o professor como o mediador desse processo.

Qualquer profissional da sociedade enfrenta desafios ao longo da sua carreira. Os docentes não são exceção neste quadro, sendo confrontados, continuamente, com diversas situações que os obrigam a superar-se, a refletir, a escolher diferentes estratégias, a planear, a conhecer, a investigar.

Como propostas de melhoria, correção, ajuste e variação das práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo das aulas da PES, de registar a aposta em repertório que está em voga. Apesar de praticamente todos os discentes terem apreciado as canções utilizadas, devo aproveitar, também, no futuro, o repertório que é “próximo” aos estudantes, para abordar os conteúdos programáticos. Utilizar as novas tecnologias, com as quais os alunos estão familiarizados nos dias de hoje, será, também, uma estratégia a utilizar, recorrendo, por exemplo, a software de exploração sonora. Por último, desenvolver práticas pedagógicas que estimulem a criatividade, dando possibilidade aos alunos de serem “compositores” na sala de aula, será outra proposta a trabalhar, enquanto professor de Educação Musical.

A investigação-ação, na prática letiva, contribui para uma participação mais ativa do docente, como aquele que pode gerar mudança, construindo novas realidades sobre o ensino e modificando a forma de pensar e de atuar das comunidades educativas.

Assim, futuramente, deverei ter a capacidade de enfrentar os desafios que surgirão e de refletir sobre a minha prática pedagógica, aperfeiçoando-a, tentando encontrar estratégias mais eficazes de afirmação das capacidades de todos os estudantes.

Tenciono, por fim, continuar a minha formação, procurando oportunidades que me façam evoluir e crescer como pessoa e como profissional. A formação contínua é fundamental para o trabalho de um professor, sendo que a procura por aprendizagens constantes é vital para manter os docentes “atualizados”, para ultrapassar os desafios e para ajudar a manter viva a paixão pelo ensino.

Em suma, tenho o objetivo de ser melhor profissional hoje do que fui ontem, apropriando-me da minha experiência e do meu conhecimento para investir na minha emancipação e no meu desenvolvimento profissional, contribuindo, de forma efetiva, para o desenvolvimento curricular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agrupamento de Escolas de São João da Pesqueira (s.d.). História do Agrupamento Vertical de São João da Pesqueira. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: http://www.agrupamento-sjpesqueira.com/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=35&Itemid=61
- Alarcão, I. (2001). *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Albino, C. & Lima, S. (2008). A aplicação da Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel na prática improvisatória. *OPUS*, 14(2), 115-133. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://www.anppom.com.br/revista/index.php/opus/article/viewFile/248/228>
- Alencar, E. (1986). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª Ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Arnaus, A. (2007). Maurice Martenot. In M. Díaz & A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical* (pp. 55-61). Barcelona: Editorial Graó.
- Associação Wuytack de Pedagogia Musical (2003). AWPM: Apresentação. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <http://www.awpm.pt/apresentacao.php>
- Ausubel, D. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.
- Ausubel, D., Novak, J. & Hanesian, H. (1980). *Psicologia Educacional* (2.ª Ed.). Rio de Janeiro: Interamericana.
- Barbosa, E. & Moura, D. (2013). Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, 39(2), 48-67. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: http://www.legado.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf

- Berbel, N. (2011). As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 32(1), 25-40. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: http://www.proiac.uff.br/sites/default/files/documentos/berbel_2011.pdf
- Bianco, S. (2007). Jaques-Dalcroze. In M. Díaz & A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical* (pp. 23-32). Barcelona: Editorial Graó.
- Bruner, J. (1998). *O Processo da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Bruner, J. (2000). *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J., Goodnow, J. & Austin, G. (1956). *A Study of Thinking*. New York: Wiley
- Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e a sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1(4), 30-38. Acedido a 15 de outubro de 2018, em:
<http://www.conteudo.org.br/index.php/conteudo/article/viewFile/46/39>
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2004). Da Educação em Ciência às Orientações para o Ensino das Ciências: Um repensar epistemológico. *Ciência & Educação*, 10(3), 363-381. Acedido a 15 de outubro de 2018, em:
<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n3/05.pdf>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La Investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Editora Martínez Roca.
- Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. Berlim: Coordenação do Ensino do Português na Alemanha. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

- Chagas, M. (2013). *A aula de Educação Musical: Pedagogias diferentes conduzem a diferentes resultados na aprendizagem?* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação). Lisboa: Instituto de Educação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/4740/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Manuel%20Chagas%20-%202013.pdf?sequence=1>
- Cortesão, L. & Stoer, S. (1997). Investigação-Ação e a produção de conhecimento no âmbito de uma formação de professores para a Educação Inter/Multicultural. *Educação, Sociedade & Culturas*, 7, 7-28. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14410/2/83243.pdf>
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 3(2), 355-380. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10148/1/Investiga%C3%A7%C3%A3o_Ac%C3%A7%C3%A3o_Metodologias.PDF
- Cunha, J., Carvalho, S. & Maschat, V. (2015). *Abordagem Orff-Schulwerk: História, Filosofia e Princípios Pedagógicos*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Dewey, J. (2010). *Experiência e Educação*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Fernandes, I. (2011). *A perspetiva CTSA nos manuais escolares de Ciências da Natureza do 2.º CEB* (Dissertação de Mestrado em Ensino das Ciências). Bragança: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/6156/1/TESE%20FINAL%20-%20CTSA.pdf>
- Fonterrada, M. (2008). *De Tramas e Fios: Um ensaio sobre Música e Educação* (2.^a Ed.). São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (42.^a Ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Gomes, F. (2017). *O papel do pensamento abstrato na aprendizagem de um instrumento musical* (Dissertação de Mestrado em Ensino da Música). Castelo Branco: Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/5829/1/Firmino%20Gomes.pdf>
- Herreras, E. (2004). La docencia a través de la Investigación-Acción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35(1), 1-9. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2871/3815>
- Ibor, S. (2007). Carl Orff. In M. Díaz & A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical* (pp. 71-77). Barcelona: Editorial Graó.
- Jardim, V. (2009). O músico-professor: Percurso histórico da formação em Música. In S. Lima (Org.), *Ensino, Música & Interdisciplinaridade* (pp. 11-57). Goiânia: Editora Vieira / Irokun Brasil.
- Jesus, S. (2004). *Psicologia da Educação*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Kemp, A. (1995). *Introdução à Investigação em Educação Musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Lakomy, A. (2014). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem*. Curitiba: InterSaberes.
- Latorre, A. (2003). *La Investigación-Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Lazzarin, L. (2005). Por uma crítica à Nova Filosofia da Educação Musical. *Educação & Realidade*, 30(1), 103-124. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/23018/13301>

- Lazzarin, L. (2006). A dimensão multicultural da Nova Filosofia da Educação Musical. *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM)*, 14(14), 125-131. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: http://www.abemeduacaomusical.com.br/revista_abem/ed14/revista14_artigo13.pdf
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1990). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lewin, K. (1946). Action Research and Minority Problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), 34-46. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: http://www.cscd.osaka-u.ac.jp/user/rosaldo/K_Lewin_Action_research_minority_1946.pdf
- Lopes, R. (2008). A relação professor-aluno e o processo ensino-aprendizagem. Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-6.pdf>
- Machado, V. (2013). (Des)vantagens de atividades mecânicas e de trabalhos em grupo anódinos. In S. Bortoni-Ricardo & V. Machado (Org.), *Os Doze Trabalhos de Hércules: Do Oral Para o Escrito* (1.^a Ed., pp. 97-124). São Paulo: Parábola Editorial.
- Magalhães, J. (1999). Considerações histórico-pedagógicas sobre a Educação Musical. In E. Lessa & M. Simões, *I Encontro de História do Ensino da Música em Portugal* (pp. 13-27). Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho.
- Masnat (2013). Teorias de Ensino e Aprendizagem: Piaget, Vygotsky e Skinner. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://masnat.wordpress.com/2013/09/08/teorias-de-ensino-e-aprendizagem-piaget-vigotsky-e-skinner/>
- Mateiro, T. & Ilari, B. (Org.) (2011). *Pedagogias em Educação Musical*. Curitiba: Editora IBPEX

- Maturana, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Mesquita-Pires, C. (2010). A Investigação-Ação como suporte ao desenvolvimento profissional docente. *Eduser: Revista de Educação*, 2(2), 66-83. Acedido a 15 de outubro de 2018, em:
<https://www.eduser.ipb.pt/index.php/eduser/article/view/23/26>
- Ministério da Educação (1991). Educação Musical. In *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 2.º Ciclo* (Vol. 1, pp. 211-228). Lisboa: Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. Acedido a 15 de outubro de 2018, em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_em_programa_2c_i.pdf
- Mizukami, M. (1986). *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: E.P.U.
- Moreira, M. & Masini, E. (2006). *Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel* (2.ª Ed.). São Paulo: Centauro.
- Moreira, M. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: E.P.U.
- Moreira, M. (2001). Formar formadores pela Investigação-Ação: Potencialidades e constrangimentos de um programa de formação. In *Atas do VI Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia* (pp. 663-674). Braga: Universidade do Minho. Acedido a 15 de outubro de 2018, em:
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/571/1/MariaAMoreira.pdf>
- Moreira, M. (2006). *A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Universidade de Brasília.
- Neto, J. (2006). Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: Perguntas e respostas. *Série-Estudos: Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, 21, 117-130. Acedido a 15 de outubro de 2018, em:
<http://www.serie-estudos.ucdb.br/index.php/serie-estudos/article/viewFile/296/149>

- Noffke, S. & Somekh, B. (2009). *The SAGE Handbook of Educational Action Research*. London: Sage.
- Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (Coord.), *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente* (pp. 221-284). Porto: Porto Editora.
- Ortiz, J. (2007). Edgar Willems. In M. Díaz & A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical* (pp. 43-53). Barcelona: Editorial Graó.
- Ostermann, F. & Cavalcanti, C. (2011). *Teorias de Aprendizagem*. Porto Alegre: Evangraf, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: http://www.ufrgs.br/sead/servicos-ead/publicacoes-1/pdf/Teorias_de_Aprendizagem.pdf
- Peixoto, A. (2016). O uso de metodologias ativas como ferramenta de potencialização da aprendizagem de diagramas de caso de uso. *Outras Palavras*, 12(2), 35-50. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao5/article/viewFile/718/604>
- Pelizzari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2(1), 37-42. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012381.pdf>
- Piaget, J. (1983). *Seis Estudos de Psicologia* (9.^a Ed.). Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Pires, D. (2014). *Didática das Ciências: Coletânea de textos e atividades adaptadas ao Ensino Básico* (não editados). Bragança: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Bragança. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/15815/3/Did%C3%A1ticaCi%C3%A2ncias.pdf>

- Pocinho, M. (2018). *Teorias Cognitivas da Aprendizagem e Sucesso Escolar: Uma Lição de Síntese*. Funchal: Universidade da Madeira. Acedido a 15 de outubro de 2018, em:
<https://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/2004/1/Teorias%20cognitivas%20da%20aprendizagem%20e%20sucesso%20escolar.pdf>
- Präss, A. (2012). *Teorias de Aprendizagem*. ScriniaLibris.com. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: http://www.fisica.net/monografias/Teorias_de_Aprendizagem.pdf
- Rabello, E. & Passos, J. (s.d.). Vygotsky e o desenvolvimento humano. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf>
- Rangel, M. (2005). *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. São Paulo: Papirus Editora.
- Resnick, L. (Ed.) (1989). *Knowing, Learning, and Instruction: Essays in Honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ribeiro, L. (2005). *A aprendizagem baseada em problemas (PBL): Uma implementação na Educação em engenharia na voz dos atores* (Tese de Doutoramento). São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. Acedido a 15 de outubro de 2018, em:
<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2353/TeseLRCR.pdf?sequenc e=1&isAllowed=y>
- Sacristán, J. (1991). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor* (pp. 61-92). Coleção Ciências da Educação. Porto: Porto Editora.
- Santos, A. (2013). O papel do aluno no seu processo de aprendizagem e as implicações no trabalho pedagógico do professor. Acedido a 15 de outubro de 2018, em:
<https://inspiracoespedagogicas.wordpress.com/2013/04/22/o-papel-do-aluno-no-seu-processo-de-aprendizagem-e-as-implicacoes-no-trabalho-pedagogico-do-professor/>

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Silva, O. & Navarro, E. (2012). A relação professor-aluno no processo ensino-aprendizagem. *Interdisciplinar: Revista Eletrónica da UNIVAR*, 3(8), 95-100. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://docplayer.com.br/16366275-A-relacao-professor-aluno-no-processo-ensino-aprendizagem.html>

Sousa, A. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

Subirats, M. (2007). Zoltán Kodály. In M. Díaz & A. Giráldez (Coords.), *Aportaciones teóricas y metodológicas a la Educación Musical* (pp. 15-21). Barcelona: Editorial Graó.

Torres, R. (1998). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música: Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.

Vasconcelos, C., Praia, J. & Almeida, L. (2003). Teorias de Aprendizagem e o Ensino/Aprendizagem das Ciências: Da Instrução à Aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 7(1), 11-19. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v7n1/v7n1a02.pdf>

Vygotsky, L. (1984). *A Formação Social da Mente* (7.ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes

Wong, D. & Pugh, K. (2001). Learning Science: A Deweyan Perspective. In *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 317-336. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <https://msu.edu/~dwong/publications/JRST-WongDeweyPersp.PDF>

XpressingMusic (2015). Metodologias e Pedagogia em confronto com a realidade da Música para a Infância. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <http://xmusic.pt/blog/item/educacao-musical-metodologias-e-pedagogia-em-confronto-com-a-realidade-da-musica-para-a-infancia>

LEGISLAÇÃO PORTUGUESA CONSULTADA

Decreto-Lei n.º 3/2008, de 7 de janeiro. Acedido a 15 de outubro de 2018, em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/0015400164.pdf>

ANEXOS



Planificação Anual de Educação Musical

2.º Ciclo do Ensino Básico

5.º Ano

1.º Período

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível I: Sons a descobrir e a inventar</p>	<p>Ritmo: Pulsação</p> <p>Altura: Registos Agudo, Médio e Grave</p> <p>Timbre: Fontes Sonoras Convencionais e Não Convencionais</p> <p>Dinâmica: Fortíssimo e Pianíssimo</p> <p>Forma: Organizações Elementares</p>	<p>Perceção Sonora e Musical: sentir e marcar a pulsação; reconhecer sons agudos, médios e graves; identificar e ler movimentos sonoros; diferenciar timbres: vocais, corporais, instrumentais, da natureza, etc.; identificar diferentes fontes sonoras; identificar a dinâmica (<i>ff</i>, <i>pp</i>, <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i>) utilizada em diferentes exemplos auditivos; apropriar-se de diferentes formas e símbolos (convencionais e não convencionais) de notação gráfica do som; interpretar vocalmente, obedecendo ao acompanhamento do que ouve.</p> <p>Criação e Experimentação: explorar e descobrir diferentes sons/timbres produzidos pelo Homem e pela Natureza; explorar, utilizar e criar diferentes fontes sonoras; manipular os materiais sonoros.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; cantar/tocar em grupo, utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas; refletir e avaliar as interpretações realizadas; preparar e apresentar, publicamente, pequenas peças musicais.</p> <p>Culturas Musicais nos Contextos: reconhecer a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha; relacionar a música com as outras artes e áreas do saber; selecionar músicas com determinadas características para fins específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Diagnóstica; - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível II: Sons a descobrir e a inventar</p>	<p>Ritmo: Som e Silêncio organizados com a pulsação (Semínima e respetiva Pausa)</p> <p>Altura: Linhas Sonoras Ascendentes e Descendentes: Ondulatórias, Contínuas e Descontínuas</p> <p>Timbre: Fontes Sonoras Convencionais e Não Convencionais</p> <p>Dinâmica: <i>Crescendo e Diminuendo</i></p> <p>Forma: Organizações Elementares</p>	<p>Percepção Sonora e Musical: sentir e marcar a pulsação; reconhecer sons agudos, médios e graves; identificar e ler movimentos sonoros; diferenciar timbres: vocais, corporais, instrumentais, da natureza, etc.; identificar diferentes fontes sonoras; identificar a dinâmica (<i>ff</i>, <i>pp</i>, <i>crescendo</i> e <i>diminuendo</i>) utilizada em diferentes exemplos auditivos; apropriar-se de diferentes formas e símbolos (convencionais e não convencionais) de notação gráfica do som; interpretar vocalmente, obedecendo ao acompanhamento do que ouve.</p> <p>Criação e Experimentação: explorar e descobrir diferentes sons/timbres produzidos pelo Homem e pela Natureza; explorar, utilizar e criar diferentes fontes sonoras; manipular os materiais sonoros; criar e improvisar pequenas peças, utilizando os conceitos estudados e a notação gráfica do som; improvisação rítmica.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; cantar/tocar em grupo, utilizando técnicas e práticas musicais apropriadas; refletir e avaliar as interpretações realizadas; preparar e apresentar, publicamente, pequenas peças musicais.</p> <p>Culturas Musicais nos Contextos: reconhecer a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha; relacionar a música com as outras artes e áreas do saber; selecionar músicas com determinadas características para fins específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Ficha de Avaliação; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

2.º Período

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível III: As músicas, os músicos e os instrumentos</p>	<p>Ritmo: Sons e Silêncios com duas e quatro pulsações (Mínima, Semibreve e respetivas pausas)</p> <p>Altura: Altura Definida e Indefinida; duas ou três notas (em diferentes registos); a Pauta, a Clave de Sol</p> <p>Timbre: Famílias de Timbres (Instrumentos da Sala de Aula - Percussão <i>Orff</i>)</p> <p>Dinâmica: <i>Forte, Mezzo Forte e Piano</i></p> <p>Forma: Elementos Repetitivos; Ostinato</p>	<p>Percepção Sonora e Musical: identificar e reproduzir ritmos; identificar e reproduzir melodias simples; identificar fontes sonoras de altura definida/indefinida; reconhecer, pelo timbre, as famílias de instrumentos de percussão <i>Orff</i>; identificar os instrumentos da sala de aula pelo timbre; identificar a dinâmica e os registos na música; reconhecer, na música, elementos formais; distinguir música vocal de instrumental; ouvir/analisar e comentar obras de diferentes géneros e estilos musicais; interpretar vocalmente, obedecendo ao acompanhamento que ouve.</p> <p>Criação e Experimentação: explorar ideias sonoras e musicais, partindo de determinados estímulos e temáticas; inventar, criar e registar pequenas composições e acompanhamentos simples, manipulando conceitos, códigos e convenções adquiridos.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; ler frases rítmicas em grupo, utilizando diferentes materiais sonoros; executar ostinatos (rítmicos e melódicos) em diferentes suportes instrumentais; cantar/tocar, sozinho e em grupo, pequenas canções e peças musicais que apresentem os conceitos, códigos e convenções estudados; tocar, na flauta de bisel, pequenas peças com duas ou três notas; ouvir, comentar e avaliar as interpretações.</p> <p>Culturas Musicais nos Contextos: reconhecer a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha; compreender a música como construção social e como cultura, e em contextos diversificados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível IV: As músicas, os músicos e os instrumentos</p>	<p>Ritmo: Andamentos (<i>Adagio</i>, <i>Moderato</i> e <i>Presto</i>); Mudanças de Andamento (<i>Accelerando</i> e <i>Ritardando</i>)</p> <p>Altura: Escala de Dó Maior</p> <p>Timbre: Famílias de Timbres (Instrumentos da Orquestra)</p> <p>Dinâmica: Organização de Elementos Dinâmicos</p> <p>Forma: Imitação; Cânone</p>	<p>Percepção Sonora e Musical: identificar e reproduzir ritmos; identificar e reproduzir melodias simples; identificar fontes sonoras de altura definida/indefinida; entoar a escala de Dó Maior; reconhecer, pelo timbre, as famílias de instrumentos de percussão <i>Orff</i>; reconhecer, pelo timbre, as famílias de instrumentos da orquestra; identificar os instrumentos (da sala de aula e da orquestra) pelo timbre; identificar a dinâmica e os registos na música; reconhecer, na música, elementos formais; identificar diferentes andamentos e mudanças de andamento na música; distinguir música vocal de instrumental; ouvir/analisar e comentar obras de diferentes géneros e estilos musicais; interpretar vocalmente, obedecendo ao acompanhamento que ouve.</p> <p>Criação e Experimentação: explorar ideias sonoras e musicais, partindo de determinados estímulos e temáticas; inventar, criar e registar pequenas composições e acompanhamentos simples, manipulando códigos e convenções adquiridos.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; ler frases rítmicas em grupo, utilizando diferentes materiais sonoros; executar ostinatos (rítmicos e melódicos) em diferentes suportes instrumentais; executar cânones rítmicos, por imitação; cânones rítmicos e melódicos; cantar/tocar, sozinho e em grupo, pequenas canções e peças musicais que apresentem os conceitos, códigos e convenções estudados; tocar, na flauta de bisel, pequenas peças com duas ou três notas; ouvir, comentar e avaliar as interpretações.</p> <p>Culturas Musicais nos Contextos: reconhecer a música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha; compreender a música como construção social e como cultura, e em contextos diversificados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Ficha de Avaliação; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

3.º Período

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível V: As músicas, os músicos e as artes</p>	<p>Ritmo: Dois Sons e Silêncios de igual duração numa Pulsação (Colcheia e respetiva Pausa); Padrões Rítmicos</p> <p>Altura: Combinação de Linhas Horizontais e Verticais; Textura</p> <p>Timbre: Mistura Tímbrica</p> <p>Dinâmica: Organização de Elementos Dinâmicos</p> <p>Forma: Motivo; Frase</p>	<p>Percepção Sonora e Musical: identificar frases rítmicas e melódicas escritas; reconhecer/analisar/comentar o efeito da simultaneidade de diferentes linhas melódicas horizontais e verticais; distinguir textura fina e densa; reconhecer, na música, a organização dos elementos dinâmicos; identificar a organização de frases musicais de um tema melódico; interpretar, vocal e instrumentalmente (flauta e <i>Orff</i>), em simultâneo com a música que ouve, de acordo com o andamento e a dinâmica; ouvir/analisar e comentar obras musicais de diferentes géneros e estilos.</p> <p>Criação e Experimentação: selecionar figuras musicais, para completar frases rítmicas; organizar/escrever frases rítmicas e melódicas, utilizando as figuras musicais estudadas; criar pequenas coreografias, partindo de determinados estímulos e temáticas; inventar/criar e registar pequenas composições e acompanhamentos simples, manipulando conceitos, códigos e convenções adquiridos.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; tocar frases rítmicas em grupo; cantar/tocar, sozinho e em grupo, pequenas canções e peças musicais que apresentam os conceitos, códigos e convenções estudados; tocar, na flauta, pequenas peças, utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas; ouvir/comentar e avaliar as interpretações; preparar e apresentar, publicamente, pequenas peças musicais e/ou espetáculos musicais.</p> <p>Culturas Musicais nos Contextos: compreender as relações entre a música, as outras artes e áreas de conhecimento, em contextos do passado e do presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível VI: As músicas, os músicos e as artes</p>	<p>Ritmo: Sons e Silêncios em três pulsações; Organização Binária e Ternária</p> <p>Altura: Escala Pentatónica; Bordão</p> <p>Timbre: Combinação de Timbres</p> <p>Dinâmica: Organização de Elementos Dinâmicos</p> <p>Forma: Forma Binária e Ternária (AB e ABA)</p>	<p>Percepção Sonora e Musical: identificar frases rítmicas e melódicas escritas; reconhecer/analisar/comentar o efeito da simultaneidade de diferentes linhas melódicas horizontais e verticais; entoar a escala pentatónica; distinguir textura fina e densa; reconhecer, na música, a organização dos elementos dinâmicos; identificar a organização de frases musicais de um tema melódico; identificar a forma binária (AB) e ternária (ABA); interpretar, vocal e instrumentalmente (flauta e <i>Orff</i>), em simultâneo com a música que ouve, de acordo com o andamento e a dinâmica; ouvir/analisar e comentar obras musicais de diferentes géneros e estilos.</p> <p>Criação e Experimentação: selecionar figuras musicais, para completar frases rítmicas; organizar/escrever frases rítmicas e melódicas, utilizando as figuras musicais estudadas; criar pequenas coreografias, partindo de determinados estímulos e temáticas; inventar/criar e registar pequenas composições e acompanhamentos simples, manipulando conceitos, códigos e convenções adquiridas.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; cantar/tocar (flauta), sozinho e em grupo, as notas da escala pentatónica; cantar uma melodia na escala pentatónica; tocar frases rítmicas em grupo; cantar/tocar, sozinho e em grupo, pequenas canções e peças musicais que apresentem os conceitos, códigos e convenções estudados; tocar, na flauta, pequenas peças, utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas; ouvir/comentar e avaliar as interpretações; preparar e apresentar, publicamente, pequenas peças musicais e/ou espetáculos musicais.</p> <p>Culturas Musicais nos Contextos: compreender as relações entre a música, as outras artes e áreas de conhecimento, em contextos do passado e do presente.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Ficha de Avaliação; - Trabalhos de investigação/projetos; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

OBSERVAÇÕES FINAIS:

A planificação está organizada por conteúdos, com níveis de aprendizagem sequenciais e de complexidade progressiva, apoiando-se em temas organizadores. Foi procurada uma melhor exploração dos conteúdos, de forma a privilegiar o estudo e prática da flauta de bisel, a realização de diferentes práticas vocais e instrumentais, a análise musical e as audições musicais ativas, visando a aquisição de competências, pelos alunos, no âmbito da literacia e da prática musical, das atitudes e da estética.

Os temas apresentados não têm carácter obrigatório, servindo apenas como orientação e/ou sugestão para a abordagem dos conteúdos programáticos.

A planificação e desenvolvimento das atividades aqui propostas têm/terão em conta as orientações do Projeto Educativo do Agrupamento.

Pelo Grupo de Educação Musical

(Vasco Monterroso)



Planificação Anual de Educação Musical

2.º Ciclo do Ensino Básico

6.º Ano

1.º Período

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível VII: Música no tempo</p>	<p>Ritmo: Quatro Sons iguais numa Pulsação (Semicolcheia e respetiva Pausa); Compassos Simples</p> <p>Altura: Melodia e Harmonia</p> <p>Timbre: Realce e Harmonia Tímbrica</p> <p>Dinâmica: <i>Legato</i> e <i>Staccato</i></p> <p>Forma: Forma Binária e Ternária (AB e ABA)</p>	<p>Perceção Sonora e Musical: identificar e ler frases melódicas e rítmicas escritas; executar, a tempo, integrado num grupo, uma secção ou parte de uma linha rítmica; executar, a tempo, uma linha melódica, integrando-se num grupo; identificar, pelo timbre, instrumentos e famílias de instrumentos; distinguir compasso binário de ternário; ouvir/analisar e comentar obras de diferentes géneros e estilos musicais; interpretar, vocal e instrumentalmente, obedecendo ao acompanhamento que ouve.</p> <p>Criação e Experimentação: organizar/escrever padrões rítmicos, utilizando as figuras musicais estudadas; manipular os materiais sonoros para funções comunicacionais e estéticas específicas.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; tocar, na flauta, pequenas peças, utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas; ouvir/comentar e avaliar as interpretações, usando vocabulário apropriado; preparar e apresentar, publicamente, pequenas peças musicais e/ou espetáculos musicais.</p> <p>Culturas musicais nos contextos: reconhecer a função e o significado da música no contexto das sociedades; realizar investigações acerca dos músicos e das instituições musicais nos contextos; selecionar músicas com determinadas características para eventos específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avaliação Diagnóstica; - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível VIII: Música no tempo</p>	<p>Ritmo: Contratempo; Anacrusa; Ritmos Pontuados (Ligadura de Prolongação e Ponto de Aumentação)</p> <p>Altura: Simultaneidade de duas ou mais melodias - Polifonia</p> <p>Timbre: Expressividade através de Seleção Tímbrica</p> <p>Dinâmica: Acentuação</p> <p>Forma: Introdução e Coda</p>	<p>Percepção Sonora e Musical: identificar e escrever frases rítmicas e melódicas; ler frases rítmicas e melódicas; distinguir melodia de polifonia; identificar instrumentos pelo timbre; identificar/analisar/comentar semelhanças e diferenças entre instrumentos; reconhecer/analisar/comentar o efeito dos sinais de dinâmica (agógica) na expressividade da música; integrar-se em grupo, interpretando, vocal e instrumentalmente, uma das partes de uma peça musical, obedecendo ao acompanhamento que ouve.</p> <p>Criação e Experimentação: organizar/escrever padrões rítmicos, utilizando as figuras musicais estudadas; organizar as diferentes partes de uma peça musical, tendo em conta o valor estético do resultado final; criar e improvisar pequenas peças, utilizando os conceitos, códigos e convenções estudados.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; exprimir as sensações que a música lhe causa; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; cantar/tocar, sozinho e em grupo, aplicando os sinais de acentuação e articulação do som; tocar, na flauta, pequenas peças, utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas; ouvir/comentar e avaliar as interpretações, usando vocabulário apropriado.</p> <p>Culturas musicais nos contextos: reconhecer que o timbre, a dinâmica e o andamento contribuem para a expressividade da música; reconhecer que os estilos de música evoluíram ao longo dos tempos, devido às ideias inovadoras dos músicos, intelectuais e outros; reconhecer a função e o significado da música no contexto das sociedades; realizar investigações acerca dos músicos e da música nos contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

2.º Período:

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível IX: Música no tempo</p>	<p>Ritmo: Três Sons iguais numa pulsação - Tercina</p> <p>Altura: Modo Maior e Menor</p> <p>Timbre: Alteração Tímbrica</p> <p>Dinâmica: Densidade Sonora</p> <p>Forma: Rondó</p>	<p>Percepção Sonora e Musical: identificar e escrever frases rítmicas e melódicas; ler frases rítmicas e melódicas; distinguir melodia de polifonia; distingue os modos maior e menor; identificar instrumentos pelo timbre; identificar/analisar/comentar semelhanças e diferenças entre instrumentos; reconhecer/analisar/comentar o efeito dos sinais de dinâmica (agógica) na expressividade da música; distinguir as diferentes secções na forma rondó; integrar-se em grupo, interpretando, vocal e instrumentalmente, uma das partes de uma peça musical, obedecendo ao acompanhamento que ouve.</p> <p>Criação e Experimentação: organizar/escrever padrões rítmicos, utilizando as figuras musicais estudadas; organizar as diferentes partes de uma peça musical, tendo em conta o valor estético do resultado final; criar e improvisar pequenas peças, utilizando os conceitos, códigos e convenções estudados.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; exprimir as sensações que a música lhe causa; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; cantar/tocar, sozinho e em grupo, aplicando os sinais de acentuação e articulação do som; tocar, na flauta, pequenas peças, utilizando técnicas instrumentais e interpretativas diferenciadas; ouvir/comentar e avaliar as interpretações, usando vocabulário apropriado.</p> <p>Culturas Musicais nos Contextos: reconhecer que o timbre, a dinâmica e o andamento contribuem para a expressividade da música; reconhecer que os estilos de música evoluíram ao longo dos tempos devido às ideias inovadoras dos músicos, intelectuais e outros; reconhecer a função e o significado da música no contexto das sociedades; realizar investigações acerca dos músicos e da música em diferentes contextos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Ficha de Avaliação; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível X: Música dos sete cantos do Mundo</p>	<p>Ritmo: Monorritmia e Polirritmia; Síncopa</p> <p>Altura: Intervalos Melódicos e Harmônicos; Intervalo de 3ª</p> <p>Timbre: Timbres resultantes de diferentes/novas técnicas vocais e instrumentais</p> <p>Dinâmica: Organização dos Elementos Dinâmicos</p> <p>Forma: Outras Estruturas</p>	<p>Percepção Sonora e Musical: distinguir música monorrítmica de polirrítmica; identificar e vivenciar a síncopa; identificar auditivamente e escrever intervalos melódicos e harmônicos; reconhecer/analisar/comentar o efeito dos sinais de dinâmica (agógica) na expressividade da música; caracterizar o timbre de fontes sonoras que conhece de novo; identificar/analisar diferentes instrumentos musicais de diferentes regiões do Mundo; comentar as sonoridades da música de diferentes regiões do Mundo; integrar-se em grupo, interpretando uma das partes de uma peça musical; interpretar, vocal e instrumentalmente, obedecendo ao acompanhamento que ouve.</p> <p>Criação e Experimentação: selecionar/organizar/escrever padrões rítmicos e melódicos; organizar as diferentes partes de uma peça musical, tendo em conta o valor estético do resultado final; criar e improvisar pequenas peças, utilizando os conceitos, códigos e convenções estudados; manipular os materiais sonoros para funções comunicacionais e estéticas específicas.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; tocar diferentes peças musicais com estilos diferenciados a uma ou duas vozes; cantar/tocar, sozinho ou em grupo, peças musicais que apresentem os conceitos, códigos e convenções trabalhados; ouvir/comentar e avaliar as interpretações, usando vocabulário apropriado; preparar e apresentar, publicamente, pequenas peças musicais e/ou espetáculos musicais.</p> <p>Culturas Musicais nos Contextos: reconhecer que o timbre, a dinâmica e o andamento contribuem para a expressividade da música; reconhecer a função e o significado da música no contexto das sociedades e de diferentes culturas; comparar diferentes estilos de música tradicional; realizar investigações acerca dos músicos e da música nos contextos; selecionar músicas com determinadas características para eventos específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

3.º Período:

Tema / Unidade Didática	Conceitos / Conteúdos	Organizadores / Competências Específicas	Avaliação
<p>Nível XI: Música e Tecnologia</p>	<p>Ritmo: Compasso Composto; Alternância de Compassos; Ritmos Mecânicos, produzidos por instrumentos eletrônicos</p> <p>Altura: Escala Diatônica; Sustenido, Bemol e Bequadro; Tonalidade</p> <p>Timbre: Timbres resultantes de diferentes/novas técnicas vocais e instrumentais</p> <p>Dinâmica: Organização dos Elementos Dinâmicos</p> <p>Forma: Outras Estruturas</p>	<p>Percepção Sonora e Musical: identificar compasso simples e composto; reconhecer/analisar/comentar o efeito dos sinais de dinâmica (agógica) na expressividade da música; caracterizar o timbre de fontes sonoras que conhece de novo; identificar/analisar diferentes instrumentos musicais de diferentes regiões do Mundo; comentar as sonoridades desenvolvidas com recurso a novas e técnicas instrumentais e novas tecnologias.</p> <p>Criação e Experimentação: selecionar/organizar as diferentes partes de uma peça musical, com recurso a software informático; criar pequenas peças, com recurso a novas tecnologias, associando à sua criação uma interpretação vocal e/ou instrumental improvisada.</p> <p>Interpretação e Comunicação: exprimir, através da linguagem, aquilo que ouve; movimentar-se segundo as sensações que a música lhe provoca; tocar diferentes peças musicais, com estilos diferenciados, a uma ou duas vozes; cantar/tocar, sozinho ou em grupo, peças musicais que apresentem os conceitos, códigos e convenções trabalhados; ouvir/comentar e avaliar as interpretações, usando vocabulário apropriado; preparar e apresentar, publicamente, pequenas peças musicais e/ou espetáculos musicais.</p> <p>Culturas Musicais nos Contextos: reconhecer que o timbre, a dinâmica e o andamento contribuem para a expressividade da música; reconhecer a função e o significado da música no contexto das sociedades e de diferentes culturas; comparar diferentes estilos de música tradicional; realizar investigações acerca dos músicos e da música nos contextos; selecionar músicas e repertório para eventos específicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas atividades da aula, individualmente e em grupo; - Ficha de Avaliação; - Testes orais e instrumentais (audições); - Observação direta na aula; - Participação em diferentes atividades e realizações artístico musicais; - Comportamentos e atitudes; - Organização e apresentação do caderno de música.

OBSERVAÇÕES FINAIS:

A planificação está organizada por conteúdos, com níveis de aprendizagem sequenciais e de complexidade progressiva, apoiando-se em temas organizadores. Foi procurada uma melhor exploração dos conteúdos, de forma a privilegiar o estudo e prática da flauta de bisel, a realização de diferentes práticas vocais e instrumentais, a análise musical e as audições musicais ativas, visando a aquisição de competências, pelos alunos, no âmbito da literacia e da prática musical, das atitudes e da estética.

Os temas apresentados não têm carácter obrigatório, servindo apenas como orientação e/ou sugestão para a abordagem dos conteúdos programáticos.

A planificação e desenvolvimento das atividades aqui propostas têm/terão em conta as orientações do Projeto Educativo do Agrupamento.

A planificação para o 6.º ano não incluiu os seguintes conteúdos: ritmos assimétricos, perfil sonoro e síntese do som.

Pelo Grupo de Educação Musical

(Vasco Monterroso)

Anexo 3: Critérios de Avaliação da Disciplina de Educação Musical do 2.º CEB



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SÃO JOÃO DA PESQUEIRA

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

EDUCAÇÃO MUSICAL - 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ANO LETIVO 2016/2017

CRITÉRIOS	INDICADORES	PERCENTAGENS
-----------	-------------	--------------

SABER ESTAR / ATITUDES E VALORES

Responsabilidade / Interesse / Empenho	- Cumpre as tarefas propostas. - É empenhado.	2 %	10 %
Hábitos de trabalho / Organização	- É organizado. - É cuidadoso com os materiais e o local de trabalho.	2 %	
Autonomia	- Realiza as tarefas sem apoio contínuo. - Tenta superar as dificuldades.	2 %	
Sociabilidade / Comportamento	- Respeita regras e normas instituídas. - Presta ajuda aos colegas.	2 %	
Participação / Cooperação / Iniciativa	- Colabora com os outros. - Revela iniciativa. - Tem espírito crítico. - Realiza a auto e heteroavaliação.	2 %	

SABER / CONHECIMENTOS

Propostas de trabalho	- Realiza projetos individuais e/ou em grupo.	15 %	45 %
Conhecimentos adquiridos	- Aplica e identifica corretamente os conceitos explorados. - Relaciona os conhecimentos adquiridos. - Identifica e compreende auditivamente os conteúdos explorados.	30 %	

SABER FAZER / CAPACIDADES

Composição	- Utiliza, de forma criativa, fontes sonoras convencionais e/ou não convencionais, para criar ambientes sonoros.	10 %	45 %
Interpretação	- Interpreta, vocalmente, canções, em grupo ou individualmente, respeitando Altura, Ritmo, Forma e Dinâmica. - Executa, com rigor, peças musicais em Flauta de Bisel, Instrumentos Orff e/ou outros.	25 %	
Improvisação	- Improvisa frases rítmicas/melódicas, recorrendo às diferentes técnicas e aprendizagens efetuadas.	10 %	

O Professor,
Vasco Monterroso

Anexo 4: Partitura do Arranjo da Canção "Si Ma Ma Kaa" (5.º Ano)

"SI MA MA KAA" (5.º Ano)

Tradicional do Gana
Arranjo: Diogo André Pinto Elias

A ♩ = 80

Voz
Si ma ma kaa, si ma ma kaa. Ru-ka, ru-ka, ru-ka, si ma ma kaa. Tem

Flauta de Bisel

Xilofone Soprano

Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Clavas / Pandeireta

Bombo / Timbale

B

6

Voz
be - a, kim-bi - a, tem - be - a, kim bi - a. Ru-ka, ru-ka, ru-ka, si ma ma kaa.

Flauta de Bisel

Xilofone Soprano

Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Clavas / Pandeireta

Bombo / Timbale

Detailed description: This is a musical score for a 5th-grade arrangement of the traditional Ghanaian song "Si Ma Ma Kaa". The score is in 2/4 time and consists of two sections, A and B. Section A starts with a tempo marking of ♩ = 80. The vocal line begins with a rest followed by the lyrics "Si ma ma kaa, si ma ma kaa. Ru-ka, ru-ka, ru-ka, si ma ma kaa. Tem". The instrumental parts include Flauta de Bisel, three Xilofone parts (Soprano, Alto, Baixo), Clavas / Pandeireta, and Bombo / Timbale. Section B starts at measure 6 and features the lyrics "be - a, kim-bi - a, tem - be - a, kim bi - a. Ru-ka, ru-ka, ru-ka, si ma ma kaa." The instrumental parts continue with similar patterns to section A.

Anexo 5: Partitura do Arranjo da Canção "Hani Kuni" (5.º Ano)

"HANI KUNI"

(5.º Ano)

Tradicional dos Índios do Canadá
Arranjo: Diogo André Pinto Elias

A ♩ = 80 **B** **C**

Voz / Flauta de Bisel / Jogo de Sinos

Ha - ni Ku - ni, Ha - hu ha - ni. Wa - wa, waw Bi - ka na sa - he - ha. Ha - hu ha - ni Bi - tsi - ni.

Xilofone Soprano

Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Pandeireta / Triângulo

Clavas / Maracas

Bombo / Timbale

Anexo 6: Partitura do Arranjo da Canção "Jimba Papalusjka" (5.º Ano)

"JIMBA PAPALUSJKA"

(5.º Ano)

Tradicional da Rússia
Arranjo: Diogo André Pinto Elias

A

Voz / Flauta de Bisel

Jim-ba, Jim-ba, Jim-ba Pa-pa-lusj - ka. Jim-ba, Jim-ba, Jim-ba Pa-pa-gai.

Xilofone Soprano

Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Pandeireta

Clavas / Maracas

Bombo / Timbale

5

B

Voz / Flauta de Bisel

Tra la la la la la Jim-ba Pa-pa-lusj - ka. Tra la la la la la Jim-ba Pa-pa-gai. Hey!
accel.

Xilofone Soprano

Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Pandeireta

Clavas / Maracas

Bombo / Timbale

Anexo 7: Partitura do Arranjo da Canção "Hei Io Io" (5.º Ano)

"HEI IO IO" (5.º Ano)

Tradicional do Taiwan
Arranjo: Diogo André Pinto Elias

$\text{♩} = 100$

Voz

Hei io i-o i-o hum hei io. Hei io i-o i-o hum hei io.

Flauta de Bisel

Xilofone Soprano /
Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Clavas / Pandeireta

Bombo / Timbale

The first system of the musical score is in 4/4 time with a tempo of 100. It features six staves: Voice, Flute, and a percussion section consisting of Soprano Xylophone, Bass Xylophone, Claves/Pandero, and Drum/Tom. The vocal line begins with the lyrics 'Hei io i-o i-o hum hei io. Hei io i-o i-o hum hei io.' The flute and xylophone parts provide a melodic and harmonic accompaniment, while the percussion maintains a steady 4/4 rhythm.

5

Voz

Hei io i-o i-o hum hei io - o. Hei io i-o i-o hum hei io.

Flauta de Bisel

Xilofone Soprano /
Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Clavas / Pandeireta

Bombo / Timbale

The second system of the musical score continues the piece, starting at measure 5. It features the same six staves as the first system. The vocal line continues with the lyrics 'Hei io i-o i-o hum hei io - o. Hei io i-o i-o hum hei io.' The accompaniment instruments (flute, xylophone, and percussion) continue their respective parts, maintaining the 4/4 time signature.

Anexo 8: Partitura do Arranjo da Canção "Si Ma Ma Kaa" (6.º Ano)

"SI MA MA KAA"

(6.º Ano)

Tradicional do Gana
Arranjo: Diogo André Pinto Elias

A ♩ = 80

Voz

Si ma ma kaa, si ma ma kaa. Ru-ka, ru-ka, ru-ka, si ma ma kaa. Tem

Flauta de Bisel

Jogo de Sinos /
Xilofone Soprano /
Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Clavas
(1-2-3-4)

Pandeireta
(1-2-4)

Bombo / Timbale

6 **B**

Voz

be - a, kim-bi-a, tem - be - a, kim bi-a. Ru-ka, ru-ka, ru-ka, si ma ma kaa.

Flauta de Bisel

Jogo de Sinos /
Xilofone Soprano /
Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Clavas
(1-2-3-4)

Pandeireta
(1-2-4)

Bombo / Timbale

Anexo 9: Partitura do Arranjo da Canção "Hani Kuni" (6.º Ano)

"HANI KUNI" (6.º Ano)

Tradicional dos Índios do Canadá
Arranjo: Diogo André Pinto Elias

A ♩ = 80 **B** **C**

Voz / Flauta de Bisel / Jogo de Sinos

Ha - ni Ku - ni, Ha - hu ha - ni. Wa - wa, waw Bi - ka na sa - he - ha. Ha - hu ha - ni Bi - tsi - ni.

Xilofone Soprano

Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Pandeireta / Triângulo

Clavas / Maracas

Bombo / Timbale

Anexo 10: Partitura do Arranjo da Canção "Hei Io Io" (6.º Ano)

"HEI IO IO" (6.º Ano)

Tradicional do Taiwan
Arranjo: Diogo André Pinto Elias

$\text{♩} = 100$

Voz
Hei io i-o i-o hum hei io. Hei io i-o i-o hum hei io.

Flauta de Bisel

Xilofone Soprano /
Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Clavas / Pandeireta

Bombo / Timbale

Detailed description: This system contains the first four measures of the piece. The vocal line is in 4/4 time, starting with a quarter note 'Hei', followed by eighth notes 'io i-o i-o', a dotted quarter note 'hum', and a quarter note 'io'. The instrumental parts include a flute with a melodic line, and three percussion parts (Xilofone Alto, Xilofone Baixo, and Bombo/Timbale) providing a steady accompaniment.

5

Voz
Hei io i-o i-o hum hei io - o. Hei io i-o i-o hum hei io.

Flauta de Bisel

Xilofone Soprano /
Xilofone Alto

Xilofone Baixo

Clavas / Pandeireta

Bombo / Timbale

Detailed description: This system contains measures 5 through 8. The vocal line continues with a quarter note 'Hei', eighth notes 'io i-o i-o', a dotted quarter note 'hum', and a quarter note 'io - o'. The instrumental parts continue with the same accompaniment pattern as the first system.

Anexo 11: Questionário: “Caracterização das Turmas - 5.º / 6.º Anos”



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação



ANO LETIVO
2016/2017

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) - ESTÁGIO

CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS - 5.º / 6.º ANOS

1. Idade: _____

2. Que escola frequentavas no ano letivo anterior? _____

3. Alguma vez reprovaste de ano? Sim ou Não? _____
 - 3.1. Se sim, quantas vezes? _____
 - 3.2. Em que ano(s)? _____

4. Quais as tuas disciplinas preferidas? _____

5. Quais as disciplinas que tens mais dificuldade? _____

6. Beneficias de apoio dos Serviços de Ação Social Escolar (Escalão)? Sim ou Não? ____
 - 6.1. Se sim, qual o Escalão (A ou B)? _____

7. Tens irmãos? Sim ou Não? _____
 - 7.1. Se sim, quantos tens? _____
 - 7.2. Que idade têm? _____

8. DADOS DO PAI:
Idade: _____ Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

9. DADOS DA MÃE:
Idade: _____ Habilitações Literárias: _____ Profissão: _____

Anexo 12: Questionário: “Avaliação das Aulas - 5.º / 6.º Anos” (Self-Report)



INSTITUTO POLITÉCNICO DE BRAGANÇA
Escola Superior de Educação



ANO LETIVO
2016/2017

PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA (PES) - ESTÁGIO

AVALIAÇÃO DAS AULAS - 5.º / 6.º ANOS

1. A(s) atividade(s) que mais gostei de fazer:

2. A(s) atividade(s) que menos gostei de fazer:

3. De um modo geral, o que achei das aulas:

4. O que achei do Professor a lecionar as aulas:

AVALIAÇÃO FINAL DE 2.º PERÍODO - EDUCAÇÃO MUSICAL - ANO LETIVO 2016/2017

ESTÁGIO PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SÃO JOÃO DA PESQUEIRA				
Supervisor Institucional		Supervisor Cooperante (Coop.)		Estagiário (Estg.)
Vasco Paulo Cecílio Alves		Vasco Miguel Abreu Monterroso		Diogo André Pinto Elias
Turma	Sala	Horário	Duração	Data
5.º C	3	Quarta-Feira 13h45-14h35 / 14h45-15h35	100 min (50 min + 50 min)	29/03/2017

ALUNOS	SABER SER / SABER ESTAR / ATITUDES E VALORES					SABER / SABER FAZER		CLASSIFICAÇÕES			
	Responsabilidade / Interesse / Empenho (2%)	Hábitos de Trabalho / Organização (2%)	Autonomia (2%)	Sociabilidade / Comportamento (2%)	Participação / Cooperação / Iniciativa (2%)	Conhecimentos (45%)	Capacidades (45%)	NOTA FINAL 1.º P (Coop.)	AUTO AVAL. 2.º P (Aluno)	NOTA FINAL 2.º P (Estg.)	NOTA FINAL 2.º P (Coop.)
1	4	3	3	3	4	3	3	3(-)	4	3	3
2	4	5	4	4	4	4	4	3(+)	4	4	4
3	4	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4
4	3	5	3	5	3	4	3	3	4	3	3(+)
5	4	5	4	5	4	4	4	3	3	4	4
6	5	4	4	4	4	4	4	3(+)	4	4	4
7	3	3	3	3	3	4	3	3	4	3	3(+)
8	4	5	4	4	3	4	4	3(+)	3	4	4
9	4	4	4	3	4	4	4	3	3	4	4
10	5	5	4	5	4	4	5	4(-)	4	5	5
11	5	5	4	5	4	4	5	4	4	5	5
12	5	5	5	5	4	4	5	4(+)	5	5	5
13	5	4	4	4	4	4	4	3(+)	4	4	4
14	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----
15	5	5	5	4	5	5	5	4(+)	5	5	5
16	4	4	4	3	4	4	4	4(+)	4	4	4
17	3	4	3	3	3	3	3	3	2	3	3
18	3	4	3	3	3	3	3	3(-)	3	3	3

AVALIAÇÃO FINAL DE 3.º PERÍODO - EDUCAÇÃO MUSICAL - ANO LETIVO 2016/2017

ESTÁGIO PROFISSIONAL NO 2.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE SÃO JOÃO DA PESQUEIRA				
Supervisor Institucional		Supervisor Cooperante (Coop.)		Estagiário (Estg.)
Vasco Paulo Cecílio Alves		Vasco Miguel Abreu Monterroso		Diogo André Pinto Elias
Turma	Sala	Horário	Duração	Data
6.º A	3	Sexta-Feira 13h45-14h35 / 14h45-15h35	100 min (50 min + 50 min)	16/06/2017

ALUNOS	SABER SER / SABER ESTAR / ATITUDES E VALORES					SABER / SABER FAZER		CLASSIFICAÇÕES				
	Responsabilidade / Interesse / Empenho (2%)	Hábitos de Trabalho / Organização (2%)	Autonomia (2%)	Sociabilidade / Comportamento (2%)	Participação / Cooperação / Iniciativa (2%)	Conhecimentos (45%)	Capacidades (45%)	NOTA FINAL 1.º P (Coop.)	NOTA FINAL 2.º P (Coop.)	AUTO AVAL. 3.º P (Aluno)	NOTA FINAL 3.º P (Estg.)	NOTA FINAL 3.º P (Coop.)
1	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5
2	5	5	4	5	4	4	4	3(+)	4(-)	3	4	4
3	5	5	5	5	5	4	5	4(+)	4(+)	4	5	5
4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
5	4	4	5	3	5	5	5	5	5	5	5	5
6	4	4	4	4	4	4	4	4(+)	4	3	4	4
7	4	4	4	4	4	4	5	4(+)	4(+)	4	5	5
8	5	4	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
10	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5
11	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5	5	5
12	4	4	3	4	3	3	3	3(+)	4(-)	3	3	3
13	4	4	4	4	3	4	4	3(+)	4(-)	3	4	4
14	4	4	3	4	3	4	4	4	4	3	4	4
15	5	5	4	5	5	4	4	3	3(+)	4	4	4
16	5	5	4	5	4	4	4	3	4	4	4	4
17	5	5	4	5	4	4	4	(3+)	3	3	4	4
18	5	5	4	5	4	4	5	5	5	5	5	5
19	4	5	4	5	4	4	3	3	3(+)	3	4	3
20	4	3	3	4	5	3	3	3(-)	3(+)	2	3	3