

**Inclusão na Educação Musical: A Teoria de
Aprendizagem Musical no desenvolvimento de
estratégias de integração**

Patrícia Isabel Bailhote Paiva

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de
Educação Musical no Ensino Básico (2º ciclo do Ensino
Básico)**

Setembro 2022

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2º Ciclo do Ensino Básico), realizado sob orientação científica da Professora Doutora Isabel Figueiredo, Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa e do Professor Doutor João Nogueira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Declaração

Declaro que o presente relatório final de estágio é o resultado da minha investigação pessoal e independente. O seu conteúdo é original e todas as fontes consultadas estão devidamente mencionadas no texto e na bibliografia.

O candidato,



Lisboa, 18 de ... Setembro..... de 2022

Declaro que este Relatório de Estágio se encontra em condições de ser apresentado em provas públicas.

O orientador,

Assinado por: **JOÃO MANUEL NUNES DA SILVA
NOGUEIRA**

Num. de Identificação: 04318886

Data: 2022.09.20 16:56:02 +0100

Lisboa, ... de de 2022

Dedico este trabalho à minha mãe, que foi a minha primeira professora e continua a ser um modelo a seguir.

Agradecimentos

Colocando mais um ponto final numa etapa académica, certa de que me espera um novo capítulo, agradeço a todos aqueles que contribuíram para a conclusão deste relatório:

Ao professor João Nogueira e à professora Isabel Figueiredo, pela orientação, transmissão de conhecimentos e experiências.

À professora Helena Rodrigues, por todos os ensinamentos, entre estes, o de que a música é apenas um pretexto para respirarmos em conjunto.

À professora Ana Isabel Pereira, pelo apoio constante e ensinamentos preciosos que guardarei comigo e levarei para dentro da sala de aula.

À professora cooperante, pela partilha da sua experiência enquanto docente e pelo apoio e amizade durante todo o ano letivo.

Aos meus colegas de mestrado, pela partilha e amizade, em especial, à minha companheira de estágio Bárbara Pedro Marques.

Aos meus alunos, que são a razão que me levou a começar e agora a terminar este percurso.

Aos meus pais, Isabel e Luís, pelo carinho e apoio em todos os momentos.

Ao André pela presença, pelo apoio e por acreditar nas minhas capacidades durante todo este intenso percurso.

Resumo

O presente relatório pretende dar a conhecer ao leitor a Prática de Ensino Supervisionada (PES), realizada no ano letivo de 2021/2022, no âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical para 2º ciclo do Ensino Básico da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

No decorrer deste percurso foram alvo de observação seis turmas de 2.º ciclo e um clube de percussões orientado por um docente de Educação Musical. O relatório contém descrições e reflexões de aulas observadas de três docentes distintos e de aulas lecionadas ao longo do 2º e 3º período escolar. As reflexões são inspiradas e fundamentadas à luz da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon que interpreta um papel de veículo para a promoção da inclusão em sala de aula.

O relatório contém quatro capítulos. O primeiro, intitulado Educação Musical em Portugal, propõe uma breve contextualização histórica e algumas considerações mais atuais sobre documentos orientadores da disciplina. O segundo explora os fundamentos da Teoria de Aprendizagem Musical, algumas pedagogias que inspiraram a construção dessa mesma teoria e autores que têm vindo a demonstrar preocupação sobre a inclusão em diversos moldes de aulas com música. O terceiro capítulo contextualiza a escola de estágio, introduzindo o quarto e último capítulo onde partilho a minha experiência enquanto professora estagiária.

Palavras-chave: Estágio, Educação Musical, Inclusão, Teoria de Aprendizagem Musical

Abstract

This report intends to present to the reader the Supervised Teaching Practice, carried out in the academic year 2021/2022, within the scope of the Master's degree in Music Education Teaching for the 2nd cycle of Basic Education of NOVA University of Lisbon – School of Social Sciences and Humanities (NOVA FCSH).

During this course, six 2nd cycle classes and a percussion club guided by a Music Education teacher were observed. The report contains descriptions and reflections of lessons given by three different teachers and lessons taught during the 2nd and 3rd school year by me. The reflections are inspired and grounded in the light of Edwin Gordon's Music Learning Theory, which plays a role as a vehicle for promoting inclusion in the classroom.

The report contains four chapters. The first, entitled Music Education in Portugal, proposes a brief historical contextualization and some more current considerations about the discipline's guiding documents. The second explores the fundamentals of Music Learning Theory, some pedagogies that inspired the construction of this theory and authors who have been showing concern about the inclusion in different molds of music classes. The third chapter contextualizes the internship school, introducing the fourth and final chapter where I share my experience as a trainee teacher.

Keywords: Internship, Musical Education, Inclusion, Music Learning Theory

Índice

Introdução.....	1
1. Educação Musical em Portugal	3
1.1. Breve Contextualização Histórica	3
1.2. Orientações Curriculares.....	8
1.3. Educação Inclusiva: princípios orientadores, definições, medidas e recursos. 10	
2. Enquadramento Teórico	13
2.1. Pedagogos do Séc. XX e XXI.....	13
2.2. Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon	15
2.3. Sequências de Aprendizagem Musical e Atividades Sequenciais de Aprendizagem	17
2.4. Inclusão na Educação Musical.....	20
3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada.....	26
3.1. Breve contextualização	26
3.1.1. Agrupamento e Escola	26
3.1.2. A sala de Educação Musical.....	28
3.1.3. A população escolar	29
3.2. Primeiras impressões e dia-a-dia escolar	30
3.3. Caracterização das Turmas	31
3.3.1. Turma 5.º K	32
3.3.2. Turma 5.º L.....	32
3.3.3. Turma 5.º M.....	33
3.3.4. Turma 5.º O	33
3.3.5. Turma 6.º L.....	33
3.3.6. Turma 6.º N	34
4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada	35

4.1.	Aulas observadas: metodologias, aprendizagens e avaliação	35
4.1.1.	Professor A Professora Cooperante	36
4.1.1.1.	Turmas de 5.º ano: 5.ºK e 5.ºL.....	36
4.1.1.2.	Turmas de 6º ano: 6.ºL.....	38
4.1.2.1.	Turma 5.º O.....	41
4.2.	Aulas lecionadas	48
4.2.1.	Planeamento, aprendizagens e recursos.....	48
4.2.2.	Reflexão crítica.....	51
	Conclusão	53
	Referências	55
Anexos.....		i
	Anexo A. Esquema Conceptual do Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017, p.11).	i
	Anexo B. Áreas de Competências do Perfil do Alunos (Ministério de Educação, 2018, p.6).	i
	Anexo C. Medidas adotadas pelo conselho de turma a alunos	ii
	Anexo C.1. Turma 5.º L	ii
	Anexo C.2. Turma 6.º L	v
	Anexo D. Definições presentes no artigo 2 do Decreto-Lei n.º54/2018.....	xi
	Anexo E. Universal Design for Learning Guidelines (Salvador et al, 2022, p.31) ...	xiii
	Anexo F. Domains of Development Table (Salvador et al., 2020, p. 38-42).....	xv
	xvii
	Anexo G. Plano Anual de Atividades	xviii
	Anexo H. Aulas lecionadas: Planificações, relatos e recursos.	xx
	Anexo H.1. 31 de janeiro de 2021.....	xx
	Anexo H.2. 3 de fevereiro de 2022	xxvi

Anexo H.3. 7 de fevereiro de 2022	xxxii
Anexo H.4. 9 de fevereiro de 2022	xxxviii
Anexo H.5. 14 e 15 de fevereiro de 2022.....	xliv
Anexo H.6. 28 de fevereiro de 2022	xlix
Anexo H.7. 3 de março de 2022.....	liv
Anexo H.8. 10 de março de 2022.....	lxi
Anexo H.9. 22 de março de 2022.....	lxix
Anexo H.10. 29 de março de 2022.....	lxxiv
Anexo H.11. 31 de março de 2022.....	lxxx
Anexo I. Relatos de Aulas Observadas e Reflexões	lxxxvii
Anexo I.1.....	lxxxvii
Anexo I.2.....	lxxxviii
Anexo I.3.....	xc
Anexo I.4.....	xc
Anexo I.5.....	xcii
Anexo I.6.....	xciv
Anexo I.7.....	xcvi
Anexo I.8.....	xcvii
Anexo I.9.....	xcviii
Anexo I.10.....	c
Anexo I.11.....	cii
Anexo J. Relato de Observação e Participação: Reunião de Avaliação de 3ºPeríodo.cx	
Anexo L. Registos fotográficos.	cxiii
Anexo L.1 Ensaio e atuação clube percussões – grupo principal.	cxiii
Anexo L.2 Festa da Música.....	cxiv
Anexo L.3. Concurso de Karaoke	cxv

Anexo L.4. Diários de Bordo	cxvi
Anexo M. Conteúdos acordados em grupo disciplinar.....	cxviii
Anexo N. Questões de aula e fichas formativas.	cxix
Anexo O. Atividades Sequenciais de Aprendizagem.	cxxii

Índice de Figuras

Figura 1 Níveis e Subníveis da Sequência de Aprendizagem de Competências (Gordon, 2015, p.126).....	18
Figura 2 Quadro de Níveis e Subníveis da Sequências de Aprendizagem de Conteúdo Tonal e Rítmico (Gordon, 2015, p.217-269).....	19
Figura 3 Horário de Estágio e respectiva legenda.....	30
Figura 4 Representação do padrão melódico cantado pela Professora A.....	36
Figura 5 Cartões Comportamentais: Estratégia de Sala de Aula (Imagem Ilustrativa)..	39

Índice de Tabelas

Tabela 1 Organizadores das Aprendizagens Essenciais	9
Tabela 2 Níveis de intervenção das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão	11
Tabela 3 Tipos de audição	16
Tabela 4 Tradução de Universal Design: Creating an environment that fosters engagement (Salvador et al., 2020, p. 33-35).....	21
Tabela 5 Eixos do TEIP.....	27

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2.º ciclo do ensino básico), da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, este relatório está integrado na avaliação da unidade curricular Prática de Ensino Supervisionada (PES). Através deste relatório pretendo estabelecer conexões entre a vivência do estágio desenvolvido no ano letivo de 2021-2022 e perspetivas de ensino e aprendizagem desenvolvidas por alguns pedagogos, entre os quais, Edwin Gordon.

“Inclusão na Educação Musical: A Teoria de Aprendizagem Musical no desenvolvimento de estratégias de integração” é um título que procura transparecer a preocupação de um ensino inclusivo que celebre a genuinidade dos alunos. Prende-se também à importância do trabalho de Edwin Gordon ao desenvolver, não um método de ensino, mas sim uma teoria de aprendizagem. Assim, este relatório centra-se num pensamento que coloca o aluno em destaque, bem como os seus processos de aprendizagem musical.

Ao longo do meu percurso profissional como professora de instrumento e professora de música em jardins de infância, deparei-me com muitos desafios ao interagir com alunos com necessidades distintas. A minha experiência enquanto professora num projeto de âmbito filarmónico, denominado Filarmónica Enarmonia, que visa a inclusão de músicos cegos e de baixa visão na prática instrumental em conjunto, foi uma das inspirações para a escolha deste tema de reflexão. De facto, sinto que a preparação dos professores para promoverem a integração e o sucesso escolar de alunos com necessidades educativas especiais, sejam estas devido a algum défice cognitivo, físico ou por motivos de outra ordem, é um fator que deveria ser alvo de preocupação e melhoria nas escolas. Por já ter experienciado esta falta de preparação na minha prática pedagógica e na de alguns dos meus colegas docentes, proponho refletir e explorar soluções para que os meus futuros alunos usufruam de um ensino inclusivo e diferenciado.

O tema surgiu, também, em resposta a uma realidade observável em contexto sala de aula durante o estágio efetuado. O processo de gestão de participação e envolvimento dos alunos no decorrer das atividades letivas é um grande desafio na carreira docente. Pretendi com o meu envolvimento neste estágio refletir sobre a caracterização das turmas observadas e procurar soluções possíveis de ser incluídas nas aulas de Educação Musical,

de modo a proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem e de prática musical benéficos para todos.

O presente relatório assenta sobre uma estrutura de quatro capítulos.

O primeiro capítulo centra-se na Educação Musical em Portugal onde o percurso histórico pretende promover o entendimento da realidade atual da disciplina. Com o segundo capítulo, pretendo dar a conhecer ao leitor a Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon e estratégias que têm vindo a ser adotadas em aulas e sessões musicais com o intuito de proporcionar uma educação musical inclusiva. Como terceiro capítulo apresento uma contextualização da Prática de Ensino Supervisionada, que entendo ser necessária para a compreensão do quarto capítulo onde são descritos e refletidos vários momentos que integraram a Prática de Ensino Supervisionada.

1. Educação Musical em Portugal

1.1. Breve Contextualização Histórica

Pelas palavras do compositor Fernando Lapa:

“Cada dia que passa, vamos percebendo que teremos que inventar um outro tempo. Não sabemos bem como é que ele será, nem como se faz. Mas o mundo da arte poderá ensinar-nos algo que ainda não sabemos” (Sousa, 2021, p.25).

Antes do século XVIII, as referências ao ensino da música em território português remontam para as Sés, entre estas as Sés de Braga, de Elvas, de Portalegre, de Évora e do Porto, revelando o controlo das instituições religiosas sobre o ensino português.

Nestas, pressupunha-se a preparação curricular prévia à aprendizagem da Teologia, que se compunha por sete disciplinas de carácter enciclopédico, denominadas Artes Liberais por se considerarem próprias para a educação de um homem livre. De acordo com Carvalho (2008) no que diz respeito ao ensino da música, em particular, esta não seria uma área de estudo per se, mas uma disciplina onde eram alvo de estudo “as regras do canto que acompanhava normalmente as cerimónias religiosas, e a teoria musical” (Carvalho, 2008, p.21).

Apesar de sempre presente, o ensino da música tinha um carácter essencialmente teórico, servindo de veículo de integração na vida religiosa. Contudo, não poderá ser de todo ignorado o ensino informal da música que ocorria no seio familiar e do qual pouco se conhece devido à falta de registos. Por sua vez, no Renascimento, sente-se a preocupação de valorizar a classe nobre instruindo-a, sendo requerido ao rei D. João II que este “olhasse pela educação dos nobres e que os fizesse aprender gramática e jogos de espada de ambas as mãos, danças e bailar, e todas as outras boas manhas e costumes que tiram os moços dos vícios e os chegam a virtudes”. (Carvalho, 2008, p.127) Esta vivência proporcionou o acesso e gosto pela música erudita.

Nos primeiros anos do séc. XVII, é fundado em Vila Viçosa o Colégio dos Reis Magos destinado ao ensino da Música onde o futuro rei D. João IV terá frequentado aulas de música. Contudo, será apenas no reinado de D. João V, com a necessidade de dar visibilidade ao seu poder absolutista, que se vai proceder a “...uma profunda reforma nos domínios da música, introduzindo a ópera e as novas formas instrumentais, criando a

escola de música da Patriarcal, enviando a Itália pensionistas selecionados, e contratando grandes mestres estrangeiros” (Cruz, 1985, p.210).

No ensino geral, sob a influência dos avanços no estrangeiro, assiste-se a um aumento de exigências ao nível da cultura e do ensino, determinando a diminuição significativa da influência da Igreja a partir do séc. XVIII. Neste contexto de aliança da instrução pública ao Estado, o governo de Sebastião José Carvalho e Melo desenvolveu um Sistema Nacional de Ensino que se traduziu na proclamação da Carta de Lei de 6 de Novembro de 1772 (Gomes, 1982, p.25).

Assiste-se na primeira metade do séc. XIX à revolução liberal que culminou na independência do Brasil e à instauração da monarquia constitucional em 1822. Segundo Iria (2011), este ambiente de instabilidade em Portugal acabou por ter repercussões nas medidas de instrução pública. Seria, portanto, com a Carta Constitucional de 1826 que pela primeira vez surge o conceito de escolaridade obrigatória referindo o ensino primário entre os direitos civis e políticos dos cidadãos portugueses. Não obstante, apenas em 1835 através do decreto de 7 de setembro ficou determinado que o ensino primário seria gratuito a todos os cidadãos.

Através do decreto de 18 de junho de 1896, mediante o Regulamento Geral do Ensino Primário, a estrutura curricular sofre alterações e o que outrora seria uma organização por dois graus distintos que privilegiam as competências do ler, escrever e contar, evoluiria para uma organização em quatro classes distintas. As primeiras três classes contemplavam o ensino da “leitura, escrita, cálculo, doutrina cristã, agricultura, desenho e ginástica, embora os labores integrassem o currículo feminino” (Iria 2011). A quarta classe teria um carácter facultativo e incluía no seu currículo aritmética, gramática, ciências naturais, “história pátria” e educação cívica.

Observando o quadro de competências prioritárias e essenciais a desenvolver no ensino obrigatório deste período, entendemos que a aprendizagem musical não é contemplada. No entanto, o ano de 1834 com a revolução liberal iria resultar na extinção do Seminário Patriarcal em Lisboa.

Por outro lado, e durante os primeiros anos do século XIX, o cargo de Lente de Música na Universidade de Coimbra foi sucessivamente ocupado por José Maurício (de 1802 a 1815), Francisco de Paula Azevedo (de 1815 a 1837) e

António Florêncio Sarmiento (em 1838). Em Lisboa o ensino da música encontrava-se mais diversificado, continuando a ser ministrada na Sé, mesmo após a extinção do Seminário da Patriarcal, uma aula de música dirigida por mestres como Luís Gonzaga França (em 1831), Gomes Pincetti (de 1810 a 1840), João Jordani (de 1830 a 1860), Domingos Benavente (de 1840 a 1876) ou Francisco Baptista Machado (de 1863 a 1877). Depois de 1833, a Casa Pia teve também a sua aula de música, cujo primeiro mestre foi José Teodoro Higinio da Silva (1808 - 1873), a qual foi integrada no Conservatório de Lisboa, em 1835, aquando da sua fundação (Iria, 2011, p.12).

O ano de 1835 é marcado pela fundação do Conservatório de Música de Lisboa que, anexo à Casa Pia, tomou lugar na Rua dos Caetanos. Visando a formação laica em música, a sua direção é assumida por João Domingos Bomtempo (1775-1842).

Artigo 1.º Haverá na Casa Pia desta Capital um conservatório de musica, que terá as Aulas seguintes: Primeira de Preparatorios, e rudimentos: Segunda de Instrumentos de latão: Terceira de Instrumentos de palheta: Quarta de instrumentos de arco: Quinta de Orchestra: Sexta de Canto (Decreto de 5 de maio, 1835).

Porém, o conservatório de música haveria de ser integrado no conservatório geral de arte dramática no ano seguinte à sua formação. Sob a direção de Almeida Garrett, este conservatório era constituído por três escolas distintas que, segundo o diário do governo de 17 de novembro de 1836, seriam estas a escola dramática, a escola de música e a escola de dança, mímica e ginástica especial.

O ensino da música especializado terá sofrido algumas reformas no seu currículo, ao longo dos primeiros anos da sua existência. Contudo, será apenas no ano de 1870 com um decreto a 16 de agosto, que surge uma primeira disciplina relacionada com a prática musical no ensino não especializado denominada Canto Coral. A disciplina foi parte integrante da reforma do ensino primário proporcionada por António da Costa de Sousa Macedo. No entanto, os programas “não passavam de um conjunto de indicações não

musicais, de simples prescrições aos professores, no sentido do melhoramento das condições físicas das crianças, robustecendo-lhes os pulmões e os órgãos da fonação” (Iria, 2011).

Com a implantação da República a 5 de outubro de 1910, torna-se prioridade do governo a redução da taxa de analfabetismo da população portuguesa que no ano de 1911 ainda abrangia 75% do seu total. Neste sentido, no ensino especializado da música assistimos à fundação do Conservatório de Música do Porto em 1917, e a 1919, terminada a primeira guerra mundial, uma importante reforma no Conservatório Nacional de Música levada a cabo por Viana da Mota e Luís Freitas Branco (Caseirão, 2020, p.15). Contemplando o ensino do solfejo como uma competência correspondente ao ensino primário da música, as restantes competências passaram a dividir-se em três graus: elementar, complementar e superior. Entre outros dos elementos desta reforma, passam a integrar o currículo o ensino do português e de literatura portuguesa e estrangeira, história-geral e da pátria e de geografia elementar, francês, italiano, generalidades das ciências musicais, compreendendo a acústica, história da música e estética musical.

Após o golpe militar de 1926 que põe fim à I República, instaura-se uma ditadura militar que a partir de 1933 se estabelece como Estado Novo. O artigo 42º da Constituição de 1933 refere que “a educação e instrução são obrigatórias e pertencem à família e aos estabelecimentos oficiais ou particulares em cooperação com ela”, enquanto o artigo 43º propõe “que o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais”.

As instituições escolares passam a ter um papel fundamental na divulgação e difusão da doutrina ditatorial salazarista. Os valores de Deus, Pátria e Família são inculcados e prosperam no ensino primário resultando, segundo Iria (2011), numa redução dos programas curriculares e na diminuição gradual do período de obrigatoriedade. Além destas mudanças, para se estar apto a ensinar até à 4ª classe, era apenas exigido aos docentes a obtenção da 4ª classe.

O contacto musical da maior parte da população durante este período é feito através da disciplina de “Canto Coral” que, opondo-se a ideias centrais da prática musical como a liberdade criativa, destinava-se à propagação e fortificação das ideologias ditatoriais. A disciplina, apesar de ter sido marcada pelo seu papel durante o Estado Novo, segundo Maria José Artiaga (2001) foi institucionalizada em 1918 para toda a população

do ensino liceal. Porém, entre os anos de 1930 e 1960, o Canto Coral, assim como todo o programa curricular do ensino primário, serviu de veículo para uma educação nacionalista.

O Regulamento determina três critérios a que devia obedecer o Canto Coral: o da “moral”, da “beleza” e do “sentimento nacionalista”, devendo-se excluir as canções que pudessem “suscitar a imoralidade” e as que não concorressem “para educar artisticamente o aluno”. (Artiaga, 2001, p.46)

Será apenas durante a década de 60 que será executadas alterações significativas no ensino da música não especializado. Com o surgimento das classes obrigatórias em 1960, a expressão “Educação Musical” substitui o Canto Coral como parte integrante das quatro classes do ensino primário.

Em 1967 dá-se a criação do CPES/Decreto nº47480, de 2 de junho e a Educação Musical integrava o elenco curricular das Actividades Rítmicas e passa a ter livro escolar adequado, escolhido pelo Conselho Escolar, sob o parecer do Conselho de Orientação Escolar. O Ministério de Veiga Simão procurou, segundo Stephen Stoer (1983), conceder o direito à educação a todos os portugueses independentemente do seu estatuto socioeconómico. A que ficou conhecida como reforma Veiga Simão definiu-se pela Lei nº5/73 visando a modernização do ensino básico que se alterou para oito anos de frequência obrigatória. Assim, no ano letivo de 1971/72 assistimos a uma inserção do ensino artístico no sistema geral de ensino o que promoveria, junto a outras medidas, uma quebra com o sistema educativo restritivo e elitista da época.

Com fim da ditadura em 1974, “foi notória a tentativa de estabelecer coerência entre as finalidades da educação e o sistema de valores da sociedade, bem como a vontade política de promover o alargamento da escolarização” (Iria, 2011, p.42). Através do Despacho Ministerial nº24/A/74 de 2 de setembro, realiza-se uma reorganização pedagógica que colocou um ponto final ao sistema de classes. Apesar de apresentarem diferentes perspetivas, as preocupações dos sucessivos governos pós-25 de Abril incidiram, não tanto sobre o aumento do período da escolaridade obrigatória, mas em aspetos como a melhoria da qualidade do ensino, a efetivação generalizada do período escolar com a duração de seis anos e a ampliação do acesso e do sucesso dos alunos.

No ano de 1986 surge a Lei de Bases do Sistema Educativo, em vigor até aos dias de hoje, consistindo numa reorganização do sistema educativo dividindo-o em educação pré-escolar, escolar e extraescolar. Relativamente à Educação Musical, Iria (2011) realça que no ensino pré-escolar, o ensino artístico encontra-se inserido no âmbito das expressões artísticas e no 1º Ciclo, passa a ser tido em consideração o desenvolvimento das expressões plástica, dramática, musical e motora das crianças.

Por sua vez, no 2º Ciclo destaca-se a existência da disciplina de Educação Musical enquanto que, no 3º Ciclo assistimos a um uso da música como parte integrante de uma intervenção da Educação Artística ao longo do ciclo, não tendo lugar no programa como uma disciplina.

1.2.Orientações Curriculares

No panorama atual da Educação Musical, e com a revogação do programa da disciplina, os documentos a ter em consideração aquando do planeamento das aulas da disciplina são as Aprendizagens Essências e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, sendo que este último, “afirma-se como um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo” (Ministério da Educação, 2017, p.8).

No prefácio do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, é feita uma ressalva que considero importante citar:

A referência a um perfil não visa, porém, qualquer tentativa uniformizadora, mas sim criar um quadro de referência que pressuponha a liberdade, a responsabilidade, a valorização do trabalho, a consciência de si próprio, a inserção familiar e comunitária e a participação na sociedade que nos rodeia (Ministério da Educação, 2017, p.5).

Assim, entendemos este perfil não como uma listagem de metas e fins a atingir, mas sim como orientações que não implicam que o docente deixe de respeitar o ritmo de aprendizagem dos seus alunos ou diminuir algumas das suas capacidades em prol de outras. Assumindo um caráter inclusivo, independentemente dos percursos escolares realizados, o referido documento propõe que todos os saberes sejam orientados por princípios, valores e uma visão, resultantes de consenso social.

A estrutura do Perfil dos alunos está assente em princípios, visão, valores e áreas de competência (o esquema conceitual pode ser consultado no Anexo A). Oito são os princípios que justificam e dão sentido ao Perfil dos Alunos: a base humanística; o saber; a aprendizagem; a inclusão; a coerência e flexibilidade; a adaptabilidade e ousadia; a sustentabilidade e a estabilidade. A visão, por sua vez, transmite algumas características e capacidades que um jovem, à saída da escolaridade obrigatória, deve ter. Visa a construção de um cidadão livre e autónomo, mas responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia, que seja capaz, através do saber, de ter pensamento crítico e respeitar a dignidade humana, rejeitando todas as formas de discriminação e exclusão social. A cultura de escola deve pautar-se pelos valores da responsabilidade e integridade; pela excelência e exigência; pela curiosidade, reflexão e inovação; pela cidadania e participação; e pela liberdade. Valores estes que os jovens devem ser encorajados a desenvolver durante o seu percurso escolar.

Apresentadas como as combinações complexas entre conhecimentos, capacidades e atitudes, as áreas de competência são centrais no Perfil dos Alunos. Durante os doze anos de escolaridade obrigatória, é esperado que aluno desenvolva as seguintes áreas: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; autonomia e desenvolvimento pessoal; bem-estar e saúde; sensibilidade estética e artística; saber técnico e tecnologias; e consciência e domínio do corpo.

As áreas de competências são igualmente contempladas nas Aprendizagens Essenciais de Educação Musical 2.º Ciclo. Neste segundo documento, a música é definida como arte, linguagem universal e prática social. Estas denominações expostas na introdução do documento já demonstram a multiplicidade de áreas de competência (Anexo B) que o aluno pode desenvolver com a disciplina de Educação Musical.

Além das áreas de competências, as Aprendizagens Essenciais estão estruturadas por três organizadores comuns à Educação Artística.

Tabela 1 Organizadores das Aprendizagens Essenciais

Experimentação e Criação	“Pretende-se que se desenvolvam competências de exploração/experimentação sonoro-musicais, improvisação (tanto no sentido de variação sobre uma estrutura musical pré-existente, como de criação/composição em tempo real) e composição musical” (Ministério da Educação, 2018, p. 2);
---------------------------------	--

Interpretação e Comunicação e “Pretende-se que se desenvolvam competências relativas à performance/execução musical, ou seja, cantar, tocar, movimentar, bem como as relativas a formas de comunicar/partilhar publicamente as performances e/ou criações” (Ministério da Educação, 2018, p. 3);

Apropriação e Reflexão e “Pretende-se que se desenvolvam competências referentes a processos de discriminação, análise, comparação de elementos sonoro-musicais, com o propósito de permitir escolhas fundamentadas em relação ao fazer e ao ouvir musical, através de uma reflexão crítica sobre os universos musicais” (Ministério da Educação, 2018, p. 3).

Estes documentos estiveram, portanto, na base de toda a minha prática de ensino supervisionada e nesse sentido, considereei que foram orientações preciosas para uma organização clara e um pensamento crítico e reflexivo aula após aula.

1.3. Educação Inclusiva: princípios orientadores, definições, medidas e recursos

O Decreto-lei n.º54/2018 estabelece como uma das prioridades políticas, o direito de cada aluno a “uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, expectativas e necessidades no âmbito de um projeto educativo comum e plural que proporcione a todos a participação e o sentido de pertença em efetivas condições de equidade”.

Uma educação inclusiva, segundo a UNESCO (2009), define-se enquanto processo que procura responder à diversidade de necessidades dos alunos, através do aumento da participação e integração de todos na aprendizagem e vida escolar. O decreto-lei assume a necessidade de a escola reconhecer as vantagens presentes na diversidade dos alunos, ganhando autonomia e adequando os processos de ensino às características e condições individuais de cada aluno. Para tal, foi necessário o reforço da intervenção de docentes de educação especial, integrando ativamente as equipas educativas na elaboração de estratégias e no acompanhamento da diversificação curricular.

Tendo em consideração o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, o Decreto propõe o alcance do mesmo a todos os alunos, ainda que através de percursos distintos, progredindo para o sucesso educativo.

Redefinem-se, a partir de uma visão holística, as atribuições das equipas multidisciplinares na condução do processo de identificação das medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, em função das características de cada aluno, no

acompanhamento e na monitorização da eficácia da aplicação dessas mesmas medidas, reforçando o envolvimento dos docentes, dos técnicos, dos pais ou encarregados de educação e do próprio aluno.

No artigo 2.º são expostas definições de certos conceitos adotados pelo Decreto e pelas escolas. Para uma melhor compreensão das medidas adotadas a alunos das turmas de estágio, foi elaborada uma tabela com as referidas definições que se encontra em anexo neste relatório (Anexo D). Deparei-me nas reuniões de Conselho de Turma com várias das definições integradas no artigo 2.º e com casos de vários alunos que estavam referenciados por professores de ensino especial e/ou por algum professor do corpo docente, como um aluno com necessidade de adoção de medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão. Essas mesmas medidas acabavam por integrar os documentos de caracterização das turmas que eram partilhados entre todo o Conselho de Turma (Anexo C).

As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão são organizadas, segundo o artigo 7.º, em três níveis de intervenção: universais, seletivas e adicionais.

Tabela 2 Níveis de intervenção das medidas de suporte à aprendizagem e inclusão

Medidas	Definição	Exemplos
Universais	Respostas educativas que a escola tem para todos os alunos com o objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.	a) Diferenciação pedagógica; b) Acomodações curriculares; c) Enriquecimento curricular; d) Promoção do comportamento pró -social; e) Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos
Seletivas	Respostas que visam colmatar as necessidades de suporte à aprendizagem, não suprimidas pela aplicação das anteriores;	a) Percursos curriculares diferenciados; b) Adaptações curriculares não significativas; c) Apoio psicopedagógico; d) Antecipação e o reforço das aprendizagens; e) Apoio tutorial.
Adicionais	Respostas que visam colmatar dificuldades acentuadas e persistentes ao nível da comunicação, interação, cognição ou aprendizagens que exigem recursos especializados de apoio à aprendizagem e à inclusão.	a) Frequência do ano de escolaridade por disciplinas; b) Adaptações curriculares significativas; c) Plano individual de transição; d) Desenvolvimento de metodologias e estratégias de ensino estruturado;

		e) Desenvolvimento de competências de autonomia pessoal e social.
--	--	---

Para que o aluno possa usufruir de tais medidas na sua escola terá de ser avaliado e acompanhado durante o seu percurso escolar. Neste sentido, em cada escola é constituída uma equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, composta por elementos permanentes e variáveis. Como parte da equipa multidisciplinar, integram-se técnicos do Centro de Recurso para a Inclusão (CRI), muitas vezes responsáveis pela avaliação do perfil de funcionalidade e identificação de medidas e apoios (CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia, 2015).

Desta dinâmica de avaliação, resulta o Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), que contém: (a) descrição do perfil de funcionalidade do aluno, identificando alterações nas estruturas e/ou funções do corpo, limitações da atividade e restrições à participação e fatores ambientais; (b) decisão sobre elegibilidade dos apoios de educação especial; (c) recomendações para a elaboração do Programa Educativo Individual (PEI), tratando-se de uma situação de NEE; (d) recomendações de encaminhamento para os serviços do Agrupamento de Escola adequados, se não se estiver perante uma situação de NEE. Quando possível e pertinente, podem ser identificados outros serviços da comunidade.

Em suma, é necessário o envolvimento de grande parte da comunidade escolar para que, de acordo com a legislação atual, a escola proporcione um espaço promotor de inclusão e sucesso escolar.

2. Enquadramento Teórico

2.1. Pedagogos do Séc. XX e XXI

Com o capítulo anterior, procurei dar a conhecer ao leitor o surgimento e estabelecimento, ao longo de vários anos, da disciplina que hoje conhecemos como Educação Musical. De igual pertinência, penso ser necessária a apresentação de várias pedagogias que surgiram ao longo do séc. XX e XXI e dos respetivos responsáveis pela sua integração na educação musical em Portugal. Os pedagogos que se seguem são também indispensáveis para a compreensão plena da Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon, exposta neste relatório como uma teoria basilar nas minhas planificações e na minha visão como docente.

Como criador de um sistema musical através do movimento corporal e do ritmo, destaca-se a figura de Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950). Segundo Sousa (2021), ao exercer as suas funções como professor de solfejo no Conservatório de Genève, Dalcroze terá se apercebido de algumas dificuldades ao nível da audição e da execução musical nos seus alunos, o que o despertou para a importância do movimento corporal na clarificação de elementos musicais.

Assim, a sua investigação resultou em inumeráveis exercícios baseados na Ritmo-Eurítmica, apresentada como “uma metodologia de formação musical ativa, na qual a aprendizagem da música se faz com a participação de todo o corpo, sendo a linguagem musical compreendida através do movimento corporal, desenvolvendo-se a psicomotricidade e a criatividade” (Sousa, 2021, p.56). Com estes exercícios, surgem também materiais didáticos como a utilização de cartões com figuras rítmicas, arcos, bolas, entre outros. O recurso a estes materiais procurava estabelecer uma ligação entre o movimento, a representação musical gráfica e a notação musical convencional.

Pouco depois, por todo o mundo surgem pedagogias inovadoras criadas por Zölan Kodály (1882-1967), Edgar Willems (1890-1978), Carl Orff (1895-1982), entre outros. O pensamento destes pedagogos e a importância que todos davam à experiência musical deixou o seu marco em Portugal através de vários dos seus alunos. Ainda assim, de acordo com Rodrigues (2003), somos capazes de em sala de aula constatar muitas vezes um ensino um vivenciar musical pobre, onde a teoria prevalece em relação à prática musical.

Algum ensino tem privilegiado o conhecimento acerca da Música, sobre os seus elementos constituintes, numa tentativa de criar hábitos de “apreciação musical”. É importante que a análise da Música enquanto objecto externo se faça, mas depois da expressão e compreensão musical fazerem parte da própria natureza do sujeito. Síntese – tal e qual como na alimentação das plantas - poderia, talvez, ser a palavra. Poderá alguém “apreciar” um poema lido num idioma que não se domina? Para “apreciar” é preciso compreender (Rodrigues, 2003, p.3).

Autor da obra de renome Schulwerk, Carl Orff procurou transformar o ensino tradicional da música. Através da observação direta em jardins de infância, elaborou os seus princípios pedagógicos: ritmo, melodia, criatividade, jogo, improvisação e instrumental. “Este desejo de transformação conduziu-o ao estudo profundo da criança em união com a trilogia palavra, música e movimento” (Sousa, 2021, p.88).

Os recursos usados em aula durante a observação efetuada na Prática de Ensino Supervisionada, tornaram a figura de Carl Orff incontornável neste enquadramento teórico. Primeiramente, o recurso e presença constantes de instrumentos constituintes do instrumentário Orff. Constituído por Klaus Becker, em 1949, a maioria das peças integradas em Schulwerk são pensadas para este instrumentário. De acordo com Vieira (1998), o instrumentário Orff representa a possibilidade de a criança fazer extensão das suas capacidades rítmicas para a esfera da melodia, sem ter de necessariamente de recorrer à voz, abrindo um novo caminho para a descoberta e criatividade melódicas que emergem diretamente do ritmo, enquanto energia elementar inerente à criança, e não da imitação.

Ao nível da aprendizagem de conteúdo melódico, também é esperada na metodologia Orff, partir de um intervalo de dois sons e ir introduzindo outras notas até atingir a escala pentatónica, incentivando à improvisação melódica e assimilação da relação intervalar entre os sons. “(...) así se introducirá la melodia, partiendo en principio de los dos sonidos, que se realizarán en el intervalo considerado más asequible, la 3ª menor y poco se irán ampliando los sonidos hasta formarse la escala pentatónica” (Mena e González, 1992, p.15). Esta organização de conteúdo tonal é verificável na própria organização do manual adotado pela escola de estágio, sendo que neste recurso, os alunos

iniciam o estudo e prática instrumental, apenas com as notas lá e dó, um intervalo de 3ª menor, portanto, e a cada peça proposta pelo manual é acrescentada uma nota musical.

2.2. Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon

O meu primeiro contacto com a Teoria de Aprendizagem Musical (TAM) surgiu ainda no âmbito da licenciatura em Ciências Musicais, durante a minha frequência na unidade curricular de Práticas Interpretativas. A importância de uma educação musical baseada numa experiência imersiva, dando primazia ao vivenciar a música através do corpo e da voz, foi de facto um grande pilar nas aulas da referida unidade curricular. No mesmo ano, por curiosidade, inscrevi-me no curso livre de Ano Novo *Orientações musicais para a infância: Observação, sistematização e reflexão baseadas na Teoria de Aprendizagem Musical de Edwin Gordon*. Com esta experiência fui capaz de estabelecer as primeiras ligações teóricas ao que havia experienciado enquanto aluna.

Durante a pós-graduação de Música na Infância, a TAM trouxe-me um novo olhar sobre a educação musical que no decorrer do estágio de mestrado pude aplicá-lo a outras faixas etárias. O melhor que a TAM me trouxe foi a preocupação com a forma como as crianças aprendem a música e a aquisição de novos conceitos. Os conceitos de audição e aptidão musical, tiveram um grande impacto na minha postura em aula e tornaram-se imprescindíveis. Estas duas noções, para mim, fazem realmente sentido e refletir sobre elas ajuda-me na planificação de aulas, bem como a exercer um ensino diferenciado tendo em conta o percurso e a aptidão musical de cada aluno. Assim, pretendo explicitar um pouco mais sobre esta teoria e justificar as minhas intenções nas atividades que desenvolvi ao longo do estágio com os alunos de 2º Ciclo.

“A Teoria de Edwin Gordon, em grosso modo, procura explicar como aprendemos, quando aprendemos música” (Gordon, 2015, p.15). Para nós, docentes de Educação Musical, ao depararmo-nos com esta teoria, entendemos uma mudança relativamente aos pedagogos anteriormente referidos. Uma mudança de foco da questão “Como se deve ensinar música?” para “Como aprendemos música?”. “A teoria de aprendizagem musical propõe-se, antes, a compreender o processo do aprender, isto é, a compreender como as crianças aprendem competências e conteúdos musicais” (Rodrigues, 2003, p.2).

A audição tem lugar quando assimilamos e compreendemos na nossa mente a música que acabámos de ouvir executar, ou que ouvimos executar num

determinado momento do passado. Também procedemos a uma audição quando assimilamos e compreendemos música que podemos ou não ter ouvido, mas que vemos em notação, compomos ou improvisamos. (...) Na percepção auditiva, lidamos com acontecimentos sonoros imediatos. Na audição, porém, lidamos com acontecimentos musicais que podem não estar a ocorrer na altura (Gordon, 2015, p.16).

O conceito de audição é, portanto, identificativo desta teoria, e é a base para a apropriação musical, revogando um ensino baseado apenas em processos de imitação, e celebrando uma aprendizagem idêntica à da própria linguagem. Oito tipos e seis estágios de audição foram desenvolvidos por Edwin Gordon procurando entender os processos cognitivos, nem todos estas sequências, que culminariam numa aprendizagem de competências e conteúdos musicais.

Tabela 3 Tipos de audição

Tipo 1	Escutar	Música familiar ou não-familiar
Tipo 2	Ler	Música familiar ou não-familiar
Tipo 3	Escrever	Música familiar ou não-familiar ditada
Tipo 4	Recordar e executar	Música familiar memorizada
Tipo 5	Recordar e escrever	Música familiar memorizada
Tipo 6	Criar e improvisar	Música não-familiar, durante a execução, ou em silêncio
Tipo 7	Criar e improvisar	Leitura de música não-familiar
Tipo 8	Criar e improvisar	Escrita de música não-familiar

Será, contudo, na aptidão musical que surge a minha vontade de trazer a TAM para as salas de aula do 2º Ciclo do Ensino Básico. “Há mais de dois mil anos, Platão disse que não há nada mais devastador e desigual do que o tratamento igual de alunos com aptidões desiguais” (Gordon, 2015, p.63). A aptidão musical, para Gordon, é a

medida do potencial de um aluno para aprender música enquanto o desempenho musical é a medida do quanto o aluno já aprendeu.

A aplicabilidade dos testes de aptidão musical desenvolvidos por Gordon, permite alertar o professor para a heterogeneidade de potencial na sua sala de aula. Assim, os alunos poderão usufruir de um ensino diferenciado em aula que, para os professores do ensino regular, é bastante difícil de exercer devido à quantidade de alunos que constituem cada turma.

2.3. Sequências de Aprendizagem Musical e Atividades Sequenciais de Aprendizagem

Atualmente os contextos educativos em que os/as profissionais de educação trabalham são cada vez mais heterogêneos. A sua diversidade faz com que estes profissionais tenham de se adaptar a uma realidade que está em constante mudança, levando-os a refletir sobre a sua ação, emergindo a necessidade da aplicabilidade da diferenciação pedagógica no seu ofício de modo a promover o sucesso escolar (Clérigo et al, 2017, p. 100).

As sequências de aprendizagem musical, a que Gordon (2015) se refere, representam a progressão lógica pela qual os alunos vão subindo uma escada de níveis sequenciais, em que cada nível serve de preparação para atingir o nível imediatamente superior. Se por um lado as sequências de aprendizagem musical são usadas para pôr em prática a teoria de aprendizagem musical, por outro lado as atividades sequenciais de aprendizagem são as técnicas usadas para ensinar as sequências de aprendizagem musical.

Nestas sequências, são enumeradas três pelo autor: 1) a sequência de aprendizagem de competências (Figura 1), 2) a sequência de aprendizagem do conteúdo tonal, que inclui a aprendizagem de padrões tonais (Figura 2) e 3) a sequência de aprendizagem de conteúdo rítmico, que inclui a aprendizagem de padrões rítmicos (Figura 2). De notar que a aprendizagem de competências apenas faz sentido quando utilizada em conjunção com uma das outras.

DISCRIMINAÇÃO
AUDITIVA/ORAL
ASSOCIAÇÃO VERBAL
SÍNTESE PARCIAL
ASSOCIAÇÃO SIMBÓLICA Leitura - Escrita
SÍNTESE COMPÓSITA Leitura - Escrita
INFERÊNCIA
GENERALIZAÇÃO Auditiva/Oral – Simbólica Leitura – Escrita
CRIATIVIDADE/IMPROVISACÃO Auditiva/Oral – Simbólica Leitura - Escrita
COMPREENSÃO TEÓRICA Auditiva/Oral – Verbal - Simbólica Leitura - Escrita

Figura 1 Níveis e Subníveis da Sequência de Aprendizagem de Competências (Gordon, 2015, p.126)

“A melhor maneira de determinar a sintaxe da música é através do reconhecimento e da compreensão da natureza dos padrões tonais e rítmicos” (Gordon, 2015, p.271). A TAM promove, desde cedo, o contacto dos alunos com diversas tonalidades, tonicalidades e métricas. Um professor que procure respeitar as sequências de aprendizagem de competências e conteúdos, terá de considerar as atividades de aprendizagem musical e as atividades de sala de aula. Em *Jump Right In: The Music Curriculum*, Gordon procura esclarecer o docente no modo como deve coordenar os dois tipos de atividades.

Os alunos são familiarizados com novas tonalidades e métricas em resultado da execução de canções e cantos rítmicos, nas atividades de sala de aula. Essas tonalidades e métricas são então reforçadas com padrões tonais e rítmicos, nas atividades de aprendizagem sequencial (Gordon, 2015, p. 337).

Gordon (2015) acrescenta que “como as atividades de aprendizagem sequencial requerem a total atenção dos alunos e um esforço concentrado da parte do professor, só os primeiros dez minutos da aula devem ser dedicados a essas atividade”. *Jump Right In: The Music Curriculum* inclui três publicações distintas: *Reference Handbook for Using Learning Sequence Activities*, que descreve em detalhe as técnicas para o ensino de

padrões; Tonal Register , que dividido em dois livros inclui 42 unidades de padrões tonais; e Rhythm Register, igualmente com 42 unidades de padrões rítmicos em dois livros.

As atividades sequenciais de aprendizagem tornam-se o momento em aula em que se torna possível a aplicação de um ensino diferenciado. Primeiramente, os alunos deverão ser submetidos a um teste standartizado de aptidão musical. No caso dos alunos de 2º Ciclo, que segundo Gordon já teriam a sua aptidão musical estabilizada, o ideal seria ser-lhe administrado o Musical Aptitude Profile. “No entanto, o professor poderá administrar inicialmente o Intermediate Measures of Music Audiation se o tempo não lhe permitir administrar um teste de aptidão estabilizada” (Gordon, 2015, p. 346).

CONTEÚDO TONAL	CONTEÚDO RÍTMICO
Tonalidades Maior e Menor Harmónica Funções da tônica e da dominante	Métricas Usuais Binária e Ternária Funções de macro/microtempos
Tonalidades Maior e Menor Harmónica Funções da subdominante	Métricas Usuais Binária e Ternária Funções de divisão
Tonalidades Maior e Menor Harmónica Todas as funções	Métricas Usuais Binária e Ternária Funções de divisão/prolongação
Tonalidade Mixólídia Funções da tônica e da subtónica	Métricas Usuais Binária e Ternária Funções de prolongação
Tonalidade Dórica Funções da tônica, da subtónica e da subdominante	Métricas Não-Usuais Emparelhadas e Desemparelhadas Funções de macro/microtempos
Tonalidade Lídia Funções da tônica e da sobretónica	Métricas Usuais Combinadas Funções de macro/microtempos, divisão, divisão/prolongação e prolongações
Tonalidade Frígia Funções da tônica, da sobretónica e da subtónica	Métricas Usuais Binária, Ternária e Combinada Todas as funções
Tonalidade Eólica Funções da tônica e da subtónica	Métricas Não-Usuais Emparelhada Intacta e Desemparelhada Intacta Funções de macro/microtempos
Tonalidade Lócria Funções da tônica, da subtónica e da medianta	Métricas Não-Usuais Emparelhada Intacta e Desemparelhada Intacta Todas as funções
Tonalidades Mixólídia, Dórica, Lídia, Frígia, Eólica e Lócria Todas as Funções	Multimétrica e Multitemporal
Multitonal e Multitónica Unitonal e multitónica, multitonal e multitónica, e multitonal e unitónica	Monométrica e Monotemporal
Monotonal e Monotónica	Polimétrica e Politemporal
Politonal e Politónica	

Figura 2 Quadro de Níveis e Subníveis da Sequências de Aprendizagem de Conteúdo Tonal e Rítmico (Gordon, 2015, p.217-269)

“Quando a formação é adaptada às diferenças musicais individuais, os alunos mais fracos não se sentem rapidamente frustrados nem os alunos melhores se sentem

facilmente entediados, porque todos têm sucesso no seu próprio nível de potencial” (Gordon, 2015, p.348).

2.4. Inclusão na Educação Musical

Salvador et al. (2020), realça aspetos fundamentais relacionados com a inclusão e integração que devem ser tidos em consideração ao ser aplicado o programa Music Play. Trata-se de um currículo publicado pela The Gordon Institute for Music Learning (GIML) e que por isso segue como fundamento a Teoria de Aprendizagem Musical de E. Gordon.

Como primeiro aspeto a ser abordado, a autora apresenta o termo *inclusive mindsets* que todas as escolas e dinamizadores deveriam adotar de modo a criar um ambiente propício à aprendizagem.

Having inclusive mindsets means having intentions from the outset to invite, welcome, and engage all children and their families in music and movement play, responding to individuals’ (dis) abilities, age, home language, culture, religion, socioeconomic status, gender, sexual orientation, and home musics (Salvador et al., 2020, p. 25).

Ao longo do referido artigo, a autora constrói e expõe ao leitor um guia de boas práticas que o dinamizador deverá seguir para manter um *inclusive mindset* ao colocar o programa Music Play em prática nas suas sessões musicais. Contudo, várias destas práticas envolvem o cuidado a ter com a escolha do espaço para a dinamização das sessões, uma questão que, infelizmente, pouco pode ser influenciada pelo docente nas escolas públicas. Não obstante, Adamek e Darrew (2018) sublinham a ideia de que se o docente seguir os princípios enumerados pela Universal Design for Learning (UDL), serão poucas, ou até mesmo nenhuma, as modificações necessárias durante uma aula de música (entendendo-se por modificação, qualquer adaptação no ambiente, tarefa, ou materiais utilizados para o ensino e aprendizagem que modificam o funcionamento em sala de aula).

No entanto, a autora também alerta para o uso de um documento denominado Universal Design for Learning (UDL) que tem como propósito a adaptação de instruções durante as aulas de modo a ir ao encontro com as necessidades de cada criança ou pai (Anexo E).

Rather than positioning some children as *normal* and other children as having *special needs* or being *disabled*, UDL emphasizes that all children have similar strengths and needs across domains of development and face similar barriers to learning. (...) Teachers can address learning needs across children with and without diagnosed disabilities by intentionally incorporating the guidelines for UDL: *Multiple Means of Representation, Multiple Means of Action and Expression, and Multiple Means of Engagement* (Salvador et al., 2020, p. 30).

Tabela 4 Tradução de Universal Design: Creating an environment that fosters engagement (Salvador et al., 2020, p. 33-35)

UNIVERSAL DESIGN: CRIAR UM AMBIENTE QUE FOMENTE O ENVOLVIMENTO
<p>Preparar as crianças para um bom envolvimento</p> <p>Dependendo da idade da criança e da configuração da sala, uma criança poderá demonstrar sinais de superexcitação, por exemplo, responder ao estímulo musical com movimentos brutos que podem ferir outras crianças, o que poderá fazer parte da sua fase de desenvolvimento ou um aspeto que o diferencia nos seus processos de aprendizagem. Antes de iniciar uma atividade que envolva mais movimento, será importante definir o que se espera das crianças durante a realização da mesma.</p> <p>Para minimizar potenciais perturbações ou distrações, uma medida possível de adotar é ensinar e usar um sinal que corresponda a um <i>freeze</i>. O sinal poderá ser através da manipulação de um instrumento musical ou de um padrão em contexto com o material musical que está a ser utilizado, contudo, é importante que as crianças entendam que o sinal significa que deverão manter ambos os pés no chão, congelando o movimento, mantendo silêncio e focando a sua atenção para o professor.</p>
<p>Prever e preparar formas de responder no momento</p> <p>Ter presente que existem várias formas de responder a um comportamento inesperado por parte da criança, incluindo a) decidir não dar uma resposta; b) decidir estender o comportamento de acordo com a atividade c) redirecionar o comportamento sugerindo uma alternativa ou oferecendo uma escolha. O <i>freeze</i> acaba por ser mais eficaz nos comportamentos de grupo do que para um comportamento isolado de uma criança.</p> <p>Dinamizadores que se regem pelo Music Play devem valorizar a pluralidade de respostas e reconhecer as crianças como mestres da sua própria aprendizagem. Se um comportamento inesperado não prejudica o decorrer da atividade nem perturba o processo de aprendizagem das outras crianças, então a</p>

intervenção por parte do dinamizador não é necessária, exceto talvez interagir para integrar a resposta na atividade.

Se, por outro lado, o comportamento prejudicar a dinamização, então a intervenção deverá ser executada com proximidade ou até mesmo toque desde que este respeite a cultura ou outros constrangimentos que influenciem a eficácia desta medida. Outra possibilidade será tornar a resposta da criança numa interação musical lúdica, incorporando sons ou movimentos do seu comportamento na atividade. Ouvir outras crianças e o próprio dinamizador a repetir pequenos padrões do seu comportamento irá muitas vezes acalmar ou distrair a criança.

Outra opção, se as anteriores não forem possíveis ou não tiverem o efeito esperado, será tentar afirmações positivas sobre o comportamento que seria esperado. Isto é, optar por trocar afirmações como “Não faças isso.” por “Mantem ambos os pés no chão”. Também será possível usar o comportamento de outra criança como exemplo: “Olha como o João mantém os dois pés no chão!”

Descrever em vez de avaliar

Em vez de rotular um comportamento como “bom” ou “mau”, dinamizadores eficientes descrevem o comportamento esperado ou o que surgiu de interessante por parte da criança. A descrição de um comportamento desejado reforça-o e evita a ideia de que outra criança em contraste com um “bom” comportamento seria classificado como uma criança que tem um “mau” comportamento. Mais que isso, descrever um comportamento desejado poderá guiar outras crianças a atingi-lo. Por exemplo: “João, podes repetir o que estavas a fazer para que consigamos todos experimentar a tua ideia?”

Estabelecer procedimentos através de instrumentos e adereços

Instrumentos musicais e adereços podem provocar nas crianças excitação excessiva. Em vez de tentar extinguir esta reação através castigos ou advertências, poderá ser proveitoso dispensar um tempo inicial para a experimentação livre do instrumento. Se o instrumento musical exigir cuidado na sua manipulação, a experimentação deverá acontecer enquanto o dinamizador entrega o instrumento à criança e pode vigiar o comportamento. Deverá, de igual modo, ser estabelecido um sistema para chamar à atenção quando o dinamizador pretender dar início à atividade. Ao ser estabelecido um sinal, é importante que o dinamizador não dê instruções para a atividade enquanto alguma criança ainda não tenha respeitado o sinal e continue na sua experimentação.

No que diz respeito aos adereços, muitas crianças têm preferências fortes sobre cores, texturas ou formas e podem demonstrar sinais de descontentamento. Para evitar este momento, poderemos apresentar algumas opções à criança e tendencialmente esta será atraída por uma delas.

No final da sessão, poderá ser solicitado às crianças que arrumem os instrumentos ou adereços na sala de aula. Se por outro lado houver dificuldade em estabelecer esta dinâmica, o dinamizador poderá recolher os instrumentos e adereços incentivando as crianças a cantarem quando entregam o instrumento ou adereço que utilizaram.

Usar o poder da música para alterar comportamentos

Minimizar o tempo de transição entre atividades e instruções verbais poderá ajudar a manter o comportamento ou reação desejada. Se as crianças iniciarem conversas durante as sessões, uma nova atividade deverá ser iniciada utilizando a expressividade do corpo e da voz para enfatizar as instruções substituindo ao máximo a utilização da fala.

As planificações das sessões devem ter em consideração a energia de cada atividade e a passagem entre elas. Deve-se procurar por exemplo, que uma atividade calma e de movimento estacionário se suceda a uma atividade que requer movimento locomotor excitante. Sempre que possível, substituir a necessidade de usar a fala por música ou interação corporal.

Interações através de padrões são grandes oportunidades de responder a diferenças individuais. O programa Music Play valoriza a visão e a audição como formas importantes e válidas de aprender e assenta na premissa de que as crianças participarão quando se sentirem preparadas para tal. Se a criança estiver muito quieta e silenciosa durante uma interação de padrões, muito provavelmente ainda se encontra em absorção no tipo Aculturação da audição preparatória. Também poderá acontecer devido a algumas razões não relacionadas com a atividade musical incluindo a personalidade, desenvolvimento social ou emocional ou a necessidade de apoio a que diz respeito ao domínio cognitivo.

Por ser uma ferramenta de grande importância para a aprendizagem musical e para aprendizagem através da música, o dinamizador deve **iniciar intencionalmente interações com padrões com todas as crianças pelo menos uma vez em cada aula**. Deve ser dada oportunidade de resposta a todas as crianças e aceitar calorosamente todas as respostas incluindo as não vocais e as físicas.

De modo a integrar mais as crianças nas interações com padrões, deverão ser executadas adaptações e modificações recorrendo por exemplo a adereços, chamadas de atenção, adição de tempo de espera e repetições ou interações através de meios tecnológicos como por exemplo um botão que pode ser pressionado pela criança caso ela deseje participar.

Relacionando este guia de práticas com os diferentes domínios de desenvolvimento (comportamental, cognitivo, comunicacional, físico e sensorial), Salvador et al. (2020) expressa, recorrendo a tabelas, fatores que o professor deve ter em consideração ao deparar-se com alguns distúrbios e incapacidades, características associadas que necessitam de acompanhamento e manifestações associadas ao espectro de autismo (Anexo F).

Segundo Capp (2017), investigações têm vindo a defender que todos os alunos beneficiam da multiplicidade de abordagens de ensino e aprendizagem. Em primeiro lugar, o professor de educação musical deverá procurar informar-se sobre a caracterização da sua turma. Informações importantes sobre cada aluno, deverão incluir, de acordo com Adamek (2001) e Lapka (2006): (a) as suas capacidades e áreas de interesse; (b) as suas limitações, fraquezas e diagnóstico do seu défice; (c) o seu programa de educação

individual, ou seja, os objetivos que serão esperados serem atingidos pelo aluno nas aulas de educação musical; (d) estratégias eficazes para trabalhar com o aluno.

Como alguns exemplos de adaptações básicas, o professor de música poderá ampliar os momentos musicais da aula com alunos de baixa visão, usar um microfone em sala de aula no caso de encontrar alunos com perda auditiva, sentar alunos com déficit de atenção ou hiperatividade num lugar com poucas distrações ou permitir que estes alunos usem instrumentos adaptados que os permita tocar e escrever música.

De acordo com Adamek e Darrow (2018), as modificações deverão ser aplicadas caso o aluno não consiga completar ou participar numa tarefa da mesma forma que os restantes colegas devido à sua incapacidade. Por exemplo, adaptar uma seção da música que está a ser ensinada em aula pedindo que execute um ostinato rítmico ou melódico, ou apenas o baixo numa passagem que lhe seja particularmente difícil tocar. No caso de uma incapacidade física, deverão ser adaptados os exercícios de movimento de modo que o aluno não perca a oportunidade de desfrutar do exercício.

A Universal Design for Instruction (UDI) opera de acordo com a premissa de que o planeamento e aplicação de uma instrução, bem como a avaliação da aprendizagem do aluno, pode incorporar atributos inclusivos que acomodam as diferentes aprendizagens sem excluir ou comprometer os *standards* académicos. Alguns exemplos são a captação em tempo real de aulas para alunos de baixa audição, o uso de tecnologia texto-to-speech, ou apontamentos em braile preparados para alunos invisuais ou baixa visão. Universal design for learning (UDL), tem vários princípios que presam a variedade de representações, respostas e formas de demonstração de interesse por parte dos alunos. Para preservar estes princípios, Adamek e Darrow (2018) defendem que os professores devem ter em consideração sobre elementos como: a) a forma de apresentação dos materiais aos alunos; b) formas como os alunos podem responder aos materiais e demonstrar conhecimento e entendimento; c) como envolver e cativar os alunos, tomando conhecimento dos seus interesses pessoais e das suas motivações.

Students with disabilities have the right to a music education that meets their individual needs. By becoming familiar with students' strengths and challenges, as well as various instructional strategies and new technologies, music educators can maximize students' abilities and support their highest possible level of participation

in the music classroom. Music educators may need to collaborate or consult with other professionals in their schools to develop effective strategies or to incorporate adaptive technologies for particular students. (...) Collaboration creates a team approach that many teachers and students need. In summary, knowing students' strengths and weaknesses, collaborating with other school professionals, using appropriate instructional strategies, and incorporating useful technologies will all greatly support the successful inclusion of students with disabilities. Their music education is our responsibility . . . and our reward (Adamek, M. & Darrow, A., 2018, p. 4).

3. Contextualização da Prática de Ensino Supervisionada

3.1. Breve contextualização

Neste capítulo pretendo caracterizar, de forma breve, a escola onde foi realizado o estágio ao nível da população escolar, dos seus recursos e da sua identidade enquanto instituição de ensino público. Para isso são mencionados o Projeto Educativo do Agrupamento e o Plano Anual de Atividades da Escola referente ao ano letivo 2022/23.

3.1.1. Agrupamento e Escola

Localizado numa das freguesias de Lisboa com maior densidade populacional, o Agrupamento constitui-se no ano letivo de 2003/2004 inicialmente com três estabelecimentos de ensino. Atualmente é constituído por quatro estabelecimentos de ensino: três escolas com primeiro ciclo e jardim de infância e uma escola básica com 2º e 3º ciclo. A última instituição referida é, portanto, a Escola onde se desenvolveu o estágio e, de acordo com o seu projeto educativo de 2021-2024, ocupa as atuais instalações desde o ano letivo de 1973/1974.

A instituição, assim como o Agrupamento, definem os seus princípios orientadores e valores como um espelho dos que são traçados pelo Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. No seu projeto educativo, é celebrada a escola como um espaço de excelência na preparação para o mercado de trabalho através de uma aprendizagem holística e interdisciplinar, com base nos valores da solidariedade, da inclusão e da justiça.

O Agrupamento é uma das 49 unidades de Lisboa e Vale do Tejo que integra o Programa TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), incorporando, de igual modo, os seus objetivos de acordo com o Despacho Normativo n.º20/2012, de 3 de outubro. Como objetivos delineados estão: a prevenção e redução do abandono escolar precoce e do absentismo, a redução da indisciplina e a promoção do sucesso educativo. Segundo a Direção-Geral da Educação (2017), o Programa TEIP é uma iniciativa governamental, implementada em agrupamentos e escolas não agrupadas que se localizam em territórios com uma população socioeconomicamente desfavorecida,

marcados pela pobreza e exclusão social, onde a violência, a indisciplina, o abandono e o insucesso escolar mais se têm vindo a manifestar.

Inerente a estes objetivos, o Projeto Educativo propõe algumas metas como o aumento da percentagem de sucesso escolar e de percursos escolares diretos; o aumento da qualidade do sucesso; a redução do absentismo e da indisciplina em todos os níveis de ensino; a redução do abandono; o aumento da participação dos alunos nos clubes, projetos, atividades (culturais, científicas, literárias), concursos e ofertas da escola; respostas às situações/sinalizações de dificuldades identificadas pelos conselhos de turma; potenciação das possibilidades de parcerias com vista à integração dos alunos na vida ativa; e o aumento das práticas de trabalho colaborativo e de articulação.

No referido documento, são também enumeradas ameaças às metas supracitadas como o desgaste das instalações e dos equipamentos, a redução do orçamento disponível ao agrupamento, constrangimentos no acompanhamento dos pais e encarregados de educação no percurso escolar dos seus educandos, rotatividade do pessoal docente, instabilidade das políticas educativas e dotações na gestão de recursos humanos, em termos dos assistentes operacionais.

O Plano Anual de Atividades (2021) é um documento preenchido anualmente com atividades e dinâmicas propostas pelo corpo docente e aprovadas pela direção da escola antes do ano letivo começar (Anexo G). As propostas devem promover uma das ações de melhoria descritas no Projeto Educativo e enquadrar um dos três eixos do TEIP.

Tabela 5 Eixos do TEIP

	Designação do Eixo/Ação	Objetivos	Contextos
Eixo/Ação I	Cultura de Escola e Lideranças/Pedagógicas/ Desenvolvimento das práticas pedagógico-didáticas.	Melhorar o funcionamento dos órgãos, das estruturas e dos serviços no que respeita às práticas pedagógico-didáticas.	Formação; Articulação; Bibliotecas; Coordenação Ano; Clubes, Desporto Escolar, Atividades extracurriculares; Intervisão
Eixo/Ação II	Gestão Curricular/Apoio à Melhoria das Aprendizagens	Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, numa lógica de atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares.	Atividades c/alunos 5 anos; Coadjuvações; Apoios tutoriais específicos.
Eixo/Ação III	Parcerias e Comunidade/Relação	Promover a formação integral dos alunos, prevenir	Cidadania e Desenvolvimento;

Escola-Famílias – Comunidade e Parcerias	o abandono, absentismo e a indisciplina, aumentando o envolvimento de todos os elementos da comunidade.	Assembleia de Turma; GAAF/SPO; Protocolos e Parcerias.
---	--	--

A Escola tem na sua constituição sete pavilhões organizados da seguinte forma: nos pavilhões 1, 2, 3 e 4 funcionam salas de aula, de apoio educativo e a sala de Unidade de Apoio à Deficiência; no pavilhão 5, o bar, uma sala de aula e o arquivo; no pavilhão 6, o gimnodesportivo; no pavilhão central, único com dois pisos, situa-se o gabinete da direção, os serviços administrativos, a reprografia/papelaria, a biblioteca, o refeitório com cozinha, a sala de professores e diretores de turma, a sala de trabalho, as salas de atendimento aos encarregados de educação, o gabinete dos Serviços de Psicologia e Orientação e do Apoio ao Aluno e à Família, o gabinete da Equipa Multidisciplinar de Apoio à Educação Inclusiva, a sala polivalente e a sala dos assistentes operacionais.

Como algumas das ofertas educativas, é incluído o Curso Básico de Música em regime articulado com uma escola profissional, desde o 5.º ao 9.º ano de escolaridade. As turmas funcionam em regime misto: uma parte dos alunos segue o currículo do Ensino Básico e os restantes seguem o currículo do Curso Básico de Música.

Para os alunos de 2º e 3º ciclos também é dada a oportunidade de integração em algumas atividades extracurriculares como o clube do desporto escolar, o clube de teatro, o clube do mar, o plano nacional de cinema e o projeto de rádio escolar. Dinamizado por um dos docentes de Educação Musical, os alunos do 1º, 2º e 3º ciclos podem também participar num grupo de percussão que tem como principais objetivos o desenvolvimento de técnicas de percussão e a criação e execução de ritmos da música popular portuguesa. Os alunos pertencentes ao clube têm a oportunidade de participar em apresentações na escola e em espaços comunitários.

3.1.2. A sala de Educação Musical

No quarto pavilhão, duas das salas são destinadas a aulas de música. A entrada exclusiva dos professores dá acesso a uma sala de instrumentos onde estão dispostos variados instrumentos de percussão. Dentro desta sala, encontramos mais duas portas que dão acesso às salas de aula.

A primeira porta dá acesso a uma sala com cadeiras e mesas para os alunos numa disposição em U e em frente encontra-se a secretária do professor. Por trás da secretária,

está um quadro branco, também usado como tela para o projetor. Em cima da secretária está um computador utilizado para a escrita de sumários ao lado um piano eletrónico sem movel ou tripé, apoiado numa mesa. As paredes da sala são revestidas com cortiça para promover o isolamento sonoro. Nas paredes e em alguns móveis estão projetos de alunos em exposição, nomeadamente representações de instrumentos musicais feitos com material reciclado. Nesta sala, foram apenas observadas aulas de dois professores e prestado algum apoio em aula em situações pontuais, assim como, as sessões do clube de percussão.

A segunda porta dá acesso à sala onde foi realizada a prática de ensino supervisionada. Mais ampla e com mais janelas que a sala descrita anteriormente, nesta sala estão dispostas cerca de 30 cadeiras escolares com mesa incorporada, formando três filas paralelas entre si e duas perpendiculares encostadas às paredes. A secretária do professor encontra-se em frente às cadeiras dos alunos. Criando uma separação entre a secretária do professor e a primeira fila de alunos, encontra-se uma fila de mesas onde são colocados instrumentos Orff de altura definida: xilofones, metalofones e jogos de sinos. Na parede imediatamente atrás da secretária do professor, há um quadro branco com a função de tela para o projetor e ao lado da secretária encontra-se um piano digital com móvel. As paredes são também isoladas com um revestimento em cortiça.

3.1.3. A população escolar

Relativamente à população docente, no ano letivo de 2020/21 encontravam-se um pouco mais de 100 docentes em efetividade de funções no Agrupamento, dos quais cerca de 50 pertencem ao quadro de nomeação definitiva. Do grupo 250, apenas dois professores eram contemplados nos quadros, contudo no ano letivo de 2021/22, ano em que o estágio foi realizado, foi integrado um terceiro professor de Educação Musical.

Incluídos na população docente discriminada no projeto educativo 2021-2024, são também assinalados o pessoal técnico, em regime de parceria, pertencentes ao Centro de Recursos para a Inclusão da CERIC Lisboa, uma Cooperativa de Solidariedade Social com fins não lucrativos. No total, o agrupamento recorreu a vários profissionais: terapeutas da fala, educadores sociais, psicólogos, técnicos de reabilitação e terapeutas ocupacionais.

A oferta educativa do Agrupamento serve uma população escolar de aproximadamente 1400 alunos, caracterizada no Projeto Educativo como “heterogénea a diversos níveis, dado coexistirem diferentes estratos sociais”.

3.2. Primeiras impressões e dia-a-dia escolar

No âmbito do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2.º ciclo do ensino básico), a Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu no ano letivo 2021/2022 entre a segunda semana de outubro de 2021 e a última semana de junho de 2022. O grupo de estágio, composto por duas professoras estagiárias e a professora cooperante reuniu pela primeira vez através da plataforma Zoom no dia 7 de outubro de 2021, com a presença também do orientador científico.

A reunião foi de curta duração com o intuito de facilitar o primeiro contacto entre as estagiárias e a professora cooperante. Desde o primeiro momento, a professora cooperante mostrou-se sempre prestável e disponível, e partilhou o seu horário do presente ano letivo que contemplava apenas três turmas, devido aos cargos e funções que tem vindo a assumir dentro da escola. Uma segunda reunião foi então marcada, já em regime presencial na Escola e apenas entre as estagiárias e a professora cooperante. De forma a completar o horário semanal previsto na PES, a professora cooperante elaborou um pedido a outros dois docentes de Educação Musical, para que as estagiárias observassem a dinamização de mais aulas da disciplina. Os dois professores aceitaram este pedido e assim, tornou-se possível completar o horário de ambas as estagiárias com a observação e acompanhamento mais três turmas.

	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Legenda
10h20-11h10	5.º M	5.º O	6.º N	5.º L	Professora A (cooperante)
11h15-12h05	Reunião	5.º L		5.º K	Professor B
12h10-13h00	5.º K	6.º L		6.º L	Professor C
14h00-15h50			C.P.* (6.º ano)		Grupo de Estágio
15h50-16h00					
16h10-17h30			C.P. (Principal)		*Clube de Percussões

Figura 3 Horário de Estágio e respetiva legenda

No dia 11 de outubro realizou-se, assim, o primeiro dia na Escola. A professora cooperante encontrou-se com as estagiárias à entrada do estabelecimento de ensino e procedeu a uma breve apresentação aos membros da direção que mostraram entusiasmo ao receber as estagiárias. Iniciou-se uma visita por alguns espaços escolares do pavilhão central: os aquários, onde são realizadas reuniões de vários grupos docentes, a papelaria,

onde os alunos podem adquirir material escolar com o cartão de estudante, o refeitório e a biblioteca. Após a já referida reunião num dos aquários do pavilhão central e respetiva visita guiada, as professoras dirigiram-se para a sala de música no pavilhão 4 onde puderam observar a primeira aula de Educação Musical do 5ºK.

Como apoio ao dia-a-dia escolar, entre aulas observadas e lecionadas, construção de relatos e reflexões, bem como a partilha de diferentes pontos de vista e experiências, as professoras estagiárias decidiram iniciar os seus dias às 9h00 na Escola de estágio. Durante os intervalos e horas de almoço, as professoras começaram a ter o hábito de trocar entre si algumas impressões sobre o decorrer das aulas. Começou a ser construída aos poucos uma relação de cumplicidade e entajuda, entre os membros do grupo de estágio, que proporcionariam mais tarde a elaboração de algumas planificações e reflexões em conjunto. Todos os professores do grupo 250 mostraram-se disponíveis para as estagiárias, recomendando bibliografia, formações ou simplesmente falando da sua experiência enquanto docente e justificando os seus métodos de ensino.

Ao longo do ano letivo, além das aulas observadas e das aulas lecionadas, as professoras estagiárias também puderam colaborar com o clube de percussões. No meu caso em específico, o acompanhamento deste grupo estava reservado para as quartas-feiras à tarde onde observava e colaborava com a dinamização do grupo de 6.º ano e, por vezes, assistia ao grupo principal, constituído por alunos do 3.º ciclo e alguns ex-alunos da escola. No caso da minha colega de estágio, a sua observação incidia no grupo de 5.º ano, durante as tardes de segunda-feira. Muitas vezes, a dinâmica de ambos os grupos foram comparadas durante as horas de almoço entre as duas estagiárias e surgiram opiniões controversas e reflexões interessantes sobre o trabalho desenvolvido no clube.

Além disso, houve oportunidade de participar nas reuniões de avaliação das cinco turmas (o relato de duas das reuniões pode ser consultado no Anexo J) no final de cada período, em reuniões do grupo 250 e em atividades como a Festa da Música, o dia de Karaoke e atuações do clube (Anexo L).

3.3. Caracterização das Turmas

Nesta secção são caracterizadas as turmas que foram alvo de observação, sendo que três dessas mesmas turmas foram também turmas que tive a oportunidade de lecionar. Nas três turmas em que lecionei, a caracterização, além de fatores como a idade e género dos alunos, descreve alguns casos assinalados como necessidades educativas especiais

(NEE) e casos em que os alunos beneficiaram de algumas medidas e acomodações, devido ao tema subjacente à prática de ensino supervisionada. Como medida de proteção de dados, todos os nomes de alunos que possam surgir são nomes fictícios para que a sua identidade permaneça anónima e protegida, incluindo nos relatos de aulas em anexo.

3.3.1. Turma 5.º K

A turma 5.º K iniciou o ano letivo com 27 alunos. Porém, as aulas de Educação Musical eram apenas frequentadas por 12 alunos, visto que a maioria da turma frequentava o Curso Básico de Música, tendo assim dispensa de algumas aulas do ensino regular. Os alunos que frequentaram a disciplina de Educação Musical mantiveram-se na turma até ao final do ano letivo, com 9 raparigas e 3 rapazes. As idades dos alunos apenas variavam entre 9 e 10 anos, sendo que no início do ano letivo metade dos alunos tinham 9 anos e a outra metade 10.

Durante as reuniões realizadas com entre a Professora Cooperante e as professoras estagiárias, foi dado a conhecer às estagiárias que uma aluna havia sido sinalizada com epilepsia e défice de surdez.

3.3.2. Turma 5.º L

A turma do 5.º L iniciou o ano letivo com 20 alunos, contudo, 2 alunas mudaram de Escola não chegando a estabelecer contacto com as professoras estagiárias e um aluno juntou-se, ainda durante o primeiro período, à turma. Dos 19 alunos restantes a turma era formada por 10 raparigas e 9 rapazes. As idades dos alunos variaram entre 9 e 10 anos, à exceção do caso de 1 aluno com 11 anos de idade. Dos restantes, no início do ano letivo 13 alunos tinham 10 anos e 5 alunos tinham 9 anos de idade.

Vários alunos da turma beneficiaram de medidas mobilizadas pelo Decreto-Lei n.º54/2008 e por isso, trata-se de uma turma com redução de alunos. Em anexo encontra-se uma tabela (Anexo C.1.) adaptada a partir do documento “Caracterização da Turma 5.ºL” elaborado pela Diretora de Turma, a 8 de outubro de 2021, de acordo com as indicações proporcionadas pela Escola onde os alunos realizaram o 1.º Ciclo e através dos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) de alguns alunos. Este documento foi partilhado com todo o Conselho de Turma e nele é possível verificar as acomodações efetuadas a alguns alunos, bem como alguns casos de acompanhamento pelo Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).

3.3.3. Turma 5.º M

O 5.º M era constituído por 19 alunos, 11 destes raparigas e os restantes 8 rapazes. Uma das 11 alunas, por estar na China apenas se juntou à turma no final do 2.º período e um dos rapazes foi transferido durante o mesmo período escolar. As idades variavam entre os 9 e os 15 anos: 4 alunos com 9 anos; 9 alunos com 10 anos; 1 aluno com 11 anos; 3 alunos de 12 anos; 1 aluno de 13 anos; e 1 aluno de 15 anos. Assim, a média de idades da turma é de aproximadamente 10,58. Na formação da referida turma constavam 4 alunos repetentes e 3 alunos assinalados com Necessidades Educativas Especiais.

A presença das estagiárias nas aulas do 5.º M, limitou-se à observação das metodologias aplicadas pelo Professor C e aos acontecimentos em sala de aula. Contudo, tanto eu como a minha colega estagiária prestámos apoio em sala sempre que o mesmo nos era solicitado.

3.3.4. Turma 5.º O

A turma 5.º O no início do ano letivo era composta por 25 alunos, contudo, dois alunos foram transferidos durante o 1.º período. Assim, nas aulas observadas do Professor B constaram 23 alunos em aula, mais especificamente, 11 raparigas e 12 rapazes. As idades dos alunos variavam entre os 9 e os 11 anos de idade. Constituía a turma 3 alunos com 9 anos; 18 alunos com 10 anos e 2 alunos com 11 anos. Dos 23 alunos, apenas 1 aluno era repetente e foram assinalados dois casos com necessidades educativas especiais.

Idêntica à dinâmica aplicada na turma anterior, durante a PES apenas foram observadas aulas e dado apoio em sala quando solicitado pelo Professor B.

3.3.5. Turma 6.º L

A turma do 6.º L, no início do ano letivo, era formada por 20 alunos. No entanto, no início do 3.º período um dos alunos foi transferido para outra escola e no 2.º período outro ano se juntou à turma, mantendo assim o número de alunos. Dos 20 alunos, 9 eram raparigas e 11 eram rapazes. As idades dos alunos variavam entre os 10 e os 13 anos: 1 aluno com 10 anos; 14 alunos com 11 anos; 3 alunos com 12 anos; e 2 alunos com 13 anos. Apesar das diferenças de idade, apenas o aluno que mais tarde foi transferido estava a repetir o 6.º ano de escolaridade.

Vários alunos da turma beneficiaram de medidas mobilizadas pelo Decreto-Lei 54/2008 em várias disciplinas e por isso, trata-se de uma turma com redução de alunos.

Em anexo encontra-se uma tabela (Anexo C.2.), idêntica à do 5.ºL referida anteriormente na sua caracterização, adaptada a partir do documento “Caracterização da Turma 6.ºL” elaborado pela Diretora de Turma, a 8 de outubro de 2021, de acordo com as indicações proporcionadas pela Escola onde os alunos realizaram o 1.º Ciclo e através dos Relatórios Técnico-Pedagógicos (RTP) de alguns alunos.

3.3.6. Turma 6.º N

Na turma do 6.º N estavam integrados, no início do ano letivo, 21 alunos que se mantiveram até ao final do ano. Dos 21 alunos, 10 eram raparigas e 11 rapazes. As idades dos alunos do 6.º N variavam de 10 a 13 anos de idade: 2 alunos com 10 anos; 10 alunos com 11 anos; 5 alunos com 12 anos; e 4 alunos com 13 anos. A média de idades, portanto, é de aproximadamente 11,52.

Nas listagens de alunos consultadas, não foram assinalados casos de alunos repetentes no 6.º ano de escolaridade. Trata-se de mais uma turma reduzida por integrar 6 alunos com Necessidades Educativas Especiais.

À semelhança das turmas do 5.ºM e 5.ºO, o meu envolvimento com a turma restringiu-se à observação em sala de aula e a algum apoio em sala sempre que era solicitado.

4. Desenvolvimento da Prática de Ensino Supervisionada

O capítulo seguinte pretende dar a conhecer a realidade vivenciada em sala de aula no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, assim como, uma reflexão crítica sobre as experiências e desafios. Como alvo de observação, são descritas aulas de três docentes distintos e o clube de percussão.

4.1. Aulas observadas: metodologias, aprendizagens e avaliação

A PES conteve uma seção de observação muito rica, visto termos a oportunidade de observar não apenas cinco turmas distintas de 2.º Ciclo, como também as metodologias díspares de três professores.

Como método de reflexão, adotei um diário de bordo onde poderia, durante a observação, relatar o que via naquele momento, bem como o que sentia em relação ao que observava. Mais do que apenas os conteúdos das aulas, interessava-me a forma como os professores captavam a atenção da turma e situações comportamentais que iam surgindo e as reações que as mesmas desencadeavam. Os diários de bordo, para mim, foram uma ferramenta de extrema importância para a minha reflexão. Na organização dos mesmos, optei por separar as aulas dos 5.º anos das aulas do 6.º anos e separar cada professor através de um sistema de cores. Assim, os diários de bordo muitas vezes demonstravam, lendo apenas dois dias de relatos, a pluralidade de respostas que as crianças podem ter perante um novo conteúdo e, de igual modo, uma pluralidade de estratégias para abordar os mesmos conteúdos e conceitos em aula (Anexo L.4.).

As aulas de 5.º e 6.º ano ocorriam duas vezes por semana em blocos de 50 minutos. Como forma de prevenção da COVID-19, em todas as aulas eram realizados alguns rituais de saneamento: ao entrar na aula todos os alunos desinfetavam as mãos com álcool gel disponibilizado pelo professor; todos os alunos e professores permaneciam de máscara dentro das salas de aula; as janelas da sala de aula eram mantidas abertas; e o material de aula utilizado era sempre desinfetado no final das aulas, nomeadamente as baquetas utilizadas para a prática instrumental. Ao longo do ano, vários alunos contraíram o vírus da COVID-19 o que acabou por gerar algumas dificuldades ao nível da aplicação de instrumentos de avaliação e acompanhamento dos conteúdos abordados em aula.

Nas primeiras aulas, foi comum cada professor apresentar as professoras estagiárias aos alunos. No caso particular das turmas da professora cooperante, foi revelado aos alunos que mais tarde as duas professoras iriam dinamizar algumas aulas.

Todos os professores sempre nos trataram de igual para igual durante a experiência de estágio e apresentaram-nos como professoras às suas turmas e colegas.

A Escola adotou o manual 100% Música sendo também exigido aos alunos a aquisição do caderno de atividades correspondente. Apesar desta exigência, era dada oportunidade aos alunos de entregarem o comprovativo da compra na secretaria e reaverem o seu dinheiro. Assim, grande parte das aulas observadas e lecionadas seguiram o programa proposto no manual 100% Música.

Os professores de Educação Musical desenvolveram em todas as turmas dois projetos nos últimos dois períodos do ano letivo. No 2.º período, foi solicitado um trabalho de pesquisa, individual ou em grupos até 3 elementos, denominado por Projeto Musical, que foi realizado em várias fases: 1) no 1.º período os alunos escolheram um tema musical para pesquisar e entregaram a sua proposta ao professor; 2) a proposta foi avaliada pelo professor, corrigida e entregue de novo aos alunos para que estes pudessem ter em consideração novas orientações para a elaboração do projeto; 3) os alunos elaboraram um suporte para a apresentação à turma; 4) os alunos preparam e realizaram uma apresentação à turma com uma duração entre 5 a 10 minutos; 5) após todas as apresentações serem concluídas, foram selecionados alguns projetos para serem expostos no pavilhão central.

4.1.1. Professor A | Professora Cooperante

4.1.1.1. Turmas de 5.º ano: 5.ºK e 5.ºL

Após as primeiras aulas, tornou-se possível a identificação de uma estrutura nas aulas de 5.º ano dinamizadas pela Professora Cooperante. Primeiramente, os alunos escreviam o sumário, projetado no quadro diretamente da plataforma inovar, nos seus cadernos de atividade. De seguida, a aula prosseguia com um exercício cujo foco alternava entre tonalidade e métrica. Quando a atividade tinha um foco tonal, sentada ao piano, a professora cantava um padrão melódico em modo maior:



Figura 4 Representação do padrão melódico cantado pela Professora A.

Este padrão melódico, apesar da ausência da nota si da escala de dó maior, propunha o contexto tonal da atividade que iria iniciar. Muitas das vezes, este contexto

era reforçado por alguns acordes que a professora ia tocando ao piano enquanto os alunos ainda copiavam o sumário.

Sempre com o acompanhamento harmónico do piano, a professora prosseguia cantando frases musicais improvisadas e padrões tonais de três sons. A cada frase ou padrão cantado, a professora, com uma inspiração, convidava os alunos a repetirem o que haviam ouvido. A turma respondia sempre imitando a sua professora. Nas primeiras aulas, a professora focou este trabalho inicial no modo maior, passando aulas mais tarde para uma apresentação, através da comparação com o modo já trabalhado, do modo menor. Uma estratégia que se revelou eficaz devido à facilidade que os alunos demonstravam na identificação dos modos maior e menor (Anexo I.2.).

Após a imitação dos padrões melódicos, a professora levantava-se e cantava alguns padrões tonais em staccato, mantendo a sugestão de imitação através da inspiração. Terminando a maior parte das vezes com o padrão melódico proposto ao início, a professora fazia uma pausa antes da última nota e, inspirando com os alunos, todos cantavam o tom de repouso/tónica da tonalidade.

Por outro lado, se a primeira atividade tivesse um foco rítmico, a mesma exigia mais da coordenação motora dos alunos. Numa das propostas frequentemente utilizadas, a professora solicitava aos alunos que marcassem uma pulsação batendo com as mãos nas pernas. Quando a pulsação estabilizava, era solicitada aos alunos a divisão do tempo com recurso à mão direita e, enquanto a turma mantinha a marcação da divisão, a professora tocava uma peça em divisão binária ao piano.

Por vezes, a professora pedia aos alunos que escutassem duas curtas peças e que identificassem a diferença entre ambas. A proposta permitiu que alunos experienciassem, através o corpo, a diferença entre a divisão binária e a divisão ternária. (no Anexo I.8. é possível consultar a referida atividade integrada num relato de aula). Depois de explicitado o conceito, a professora solicita aos alunos a divisão da pulsação em três microtempos com recurso à mão direita. Como forma de terminar o exercício, mantendo o batimento ternário nas pernas, os alunos repetem alguns padrões rítmicos em silaba neutra de quatro macrotempos.

Como segundo momento, a professora prosseguia seguindo o programa do manual. Durante as aulas observadas, foram trabalhados os conteúdos: instrumentos de percussão de sala de aula (instrumentário Orff); improvisação e criação; pulsação;

semínima; a pauta musical e a clave de sol. De modo a trabalhar os conteúdos referidos, recorreu-se aos instrumentos de sala de aula (a professora mostrou cada um dos instrumentos de sala de aula aos alunos, deixando-os tocar em cada um), a exemplos auditivos e peças propostas no manual.

Nas aulas da Professora Cooperante, foi possível observar e acompanhar o trabalho realizado com a canção “Tu vais conseguir”; com a peça rítmica de timbres corporais “Funky Style”; e com a canção “Don’t you worry child”. Muitas vezes era proposta a realização de tarefas do caderno de atividades em aula, de modo a avaliar a compreensão e retenção de informação ainda em tempo de aula.

Durante o mês de dezembro, a docente preparou a turma do 5.º K para a execução de cânticos natalícios na escola, onde os alunos tiveram oportunidade de atuar com alguns temas para a comunidade escolar na receção. Apesar das estagiárias ainda estarem sobre o seu período de observação, procuraram contribuir com sugestões sobre o reportório.

As turmas de 5.º ano, apesar de por vezes reagirem de forma distinta aos conteúdos abordados, durante as aulas que pudemos observar, permaneceram equiparadas.

4.1.1.2. Turmas de 6º ano: 6.ºL

A abordagem da Professora Cooperante com a turma de 6.º ano, contudo, dispensava os exercícios iniciais de foco tonal ou rítmico. A grande prioridade durante as aulas do 6.ºL era a prática instrumental e, para tal, os alunos dividiam-se em dois grupos durante as aulas. O primeiro grupo tocava nos instrumentos de sala de aula de altura definida e o segundo grupo estudava no lugar a peça através da leitura das notas ou recorrendo ao xilofone de papel que o manual contém. Depois de algumas repetições, iniciava-se a troca dos grupos.

Os alunos já demonstravam alguma técnica com os instrumentos de sala de aula. Durante as aulas observadas, a professora seguia vários passos que culminavam na interpretação da peça na sua íntegra: 1) leitura da partitura projetada do manual; 2) interpretação da peça com os instrumentos por partes; 3) interpretação da peça na sua totalidade com o instrumental do manual. Cada uma das fases era repetida até grande parte dos alunos transmitirem indícios de alguma segurança e compreensão do material musical.

As aulas observadas envolveram os alunos noutros conteúdos propostos pelo manual como os cordofones de Portugal e do Mundo. Por ser atribuída uma grande importância à prática musical, muitas vezes parte das aulas eram reservadas para revisões sobre elementos da notação musical tradicional, essencial para os materiais musicais do manual (os Anexos I.3. e I.9. são relatos que ilustram as atividades descritas nesta seção).

Também eram utilizados recursos fora da oferta do 100%Música, como musicogramas que eram projetados no quadro e exigiam uma interpretação com ritmos corporais por parte dos alunos. A Professora Cooperante trabalhou, de igual modo, a criatividade e expressividade através de algumas atividades de improvisação com recurso à escala pentatónica e a alguns instrumentais que apoiavam a improvisação dos alunos que poderia ser realizada a solo ou em grupo.

Em todas as turmas da Professora Cooperante, foi instalado um sistema de gestão comportamental em aula, que envolvia cartões coloridos fixos na parede da sala. Assim, para cada turma foram atribuídos três cartões de cores diferentes: verde, amarelo e vermelho. A início, no cartão de cor verde encontravam-se afixadas as fotografias de todos os alunos da respetiva turma, contudo, se o aluno demonstrasse uma postura que, segundo os critérios de avaliação de atitudes e valores em aula, fosse considerado inadequada, então a sua fotografia passaria para o cartão amarelo. Se o comportamento revelasse melhorias na aula seguinte, a sua fotografia voltava ao cartão verde. No entanto, se o comportamento fosse recorrente, a fotografia passaria para o cartão vermelho e nesse caso o aluno teria um recado escrito na plataforma INOVAR, à qual os encarregados de educação têm acesso (no Anexo L.4. é possível ler a descrição da reação da turma do 5.º L a este sistema, através da foto do diário de bordo).

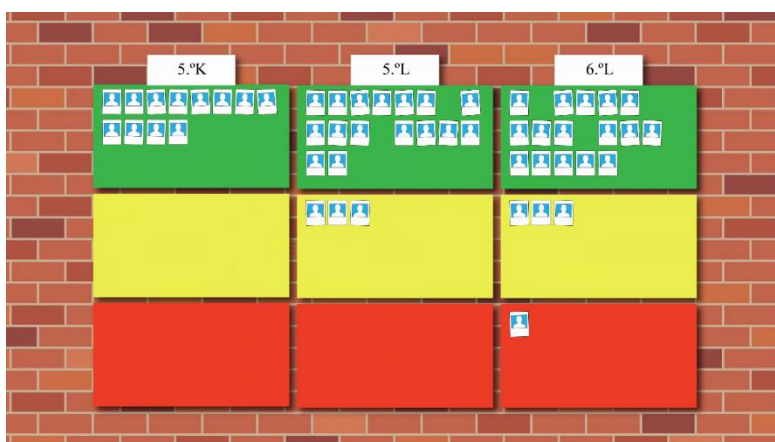


Figura 5 Cartões Comportamentais: Estratégia de Sala de Aula (Imagem Ilustrativa)

4.1.1.3. Reflexão crítica

Durante as aulas observadas, a presença e postura da Professora Cooperante em sala foram motivo de inspiração para a minha própria identidade em aula. Apesar de ter presenciado poucos casos de indisciplina durante as suas aulas (no Anexo I.3. é demonstrado um desses raros casos), penso que parte da causa de ter identificado a Professora A como um modelo a seguir foi a gestão do ambiente de sala de aula. Neste aspeto, fiquei positivamente impressionada com o funcionamento do sistema de cartões coloridos que a professora utilizava, o que, na minha opinião, era uma boa estratégia para serem evitadas situações mais graves ao nível do comportamento.

Nas aulas da Professora A, cativou-me o empenho da docente para desenvolver a voz dos alunos das turmas de 5.º ano e o modo como eram atingidos os objetivos referentes à notação musical tradicional, através de uma primeira experiência musical, isto é, explicando a teoria através da prática musical. Como Rodrigues (2003) refere, “o princípio educativo de que a experiência deve preceder a teorização não é novo, também. Desde o século XVII que pensadores como Comenius, Pestalozzi, Rousseau, Dalcroze, os referem.” Não sendo de facto um princípio novo na educação musical, tomei consciência durante a prática de ensino supervisionada, de que ainda existe necessidade muitas vezes de colocar o ênfase no saber *sobre* a música.

Mas como aplicar este princípio a turmas diferentes, em que a grande maioria tem o seu primeiro contacto com a aprendizagem musical aos 9 ou 10 anos de idade, idade essa que de acordo com Gordon (2015), a sua aptidão musical já se encontra estabilizada? A Professora A demonstrou que, para tal, é necessário conhecer a turma, explorar os seus limites e as suas capacidades, colocando sempre como foco a audição e a prática musical. “Criar ouvintes” foi até uma expressão utilizada pela docente para descrever o papel do professor de Educação Musical.

Devido à orientação inadequada ou à falta de orientação musical informal em casa ou no ensino pré-escolar, a maioria das crianças que entra no jardim de infância não saiu ainda do balbúcio musical. Na realidade, é bem possível que o mesmo aconteça com a maioria dos alunos dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e mesmo do secundário, quer no aspeto tonal quer rítmico, ou em ambos (Gordon, 2015, p.325).

Nos exercícios iniciais das aulas foi possível identificar alguns dos princípios de Edwin Gordon, principalmente na técnica de execução dos padrões tonais e rítmicos e a sua utilização como ferramenta de estimulação da audição tonal dos alunos. Verificou-se bons resultados relativamente à compreensão de conteúdos por parte dos alunos, que enquanto observadora participante, associei às atividades dinamizadas ao nível da discriminação e inferência auditivo/oral, associação verbal e associação simbólica, este último mais verificado na introdução da figura rítmica da semínima.

As peças do manual revelaram-se o foco da prática musical em aula, sobretudo com os instrumentos de percussão de altura definida que a sala continha. Apesar de ser difícil a dinamização de atividades de movimento devido às normas de prevenção da COVID-19 e à disposição da sala de aula, a Professora A promovia momentos de aprendizagem musical através do movimento corporal, demonstrando as diferentes divisões e compassos através de movimentos simples como o andar.

Relativamente à turma de 6.º ano, além de conter vários alunos referenciados com necessidades educativas especiais e acomodações curriculares, também tinha na sua constituição alunos desafiantes relativamente ao comportamento. Da minha observação pude perceber que a professora cooperante realçava a prática instrumental enquanto estratégia. Sempre que era dado acesso aos instrumentos de sala de aula, os alunos mostravam-se interessados e concentrados na tarefa proposta e era através deste interesse pelo manuseamento dos instrumentos disponíveis, que a professora introduzia novos conteúdos e conceitos musicais. Esta reação por parte dos alunos sustentava que a estratégia era de facto eficaz e fez-me pensar na adaptação que os docentes fazem na sua forma de trabalhar de acordo com as necessidades de cada turma.

4.1.2. Professor B

4.1.2.1. Turma 5.º O

As aulas de 5.º ano observadas à terça-feira no primeiro tempo da manhã, eram da responsabilidade do Professor B, que também assumia a coordenação do clube de percussões. Contrariamente à observação realizada nas aulas da Professora A, as aulas do Professor B foram alvo de observação durante todo o ano letivo. Contudo, o acompanhamento das turmas não foi completo, pois apenas era possível, devido ao

horário de estágio e à prioridade dada às turmas da Professora Cooperante, assistir a um dos blocos de Educação Musical.

As aulas seguiram o programa proposto pelo manual 100% Música, sendo raros os casos onde foi observado algum tipo de adaptação de conteúdos. Durante grande parte do ano letivo, os alunos não realizaram qualquer tipo de prática instrumental, sendo que por não ser permitido tocar flauta de bisel na sala de aula, o professor optou por ensinar apenas as digitações no instrumento e por solicitar que os alunos cantassem a grande maioria das peças com nome de notas. No entanto, no 3.º período, com o levantamento de algumas das restrições, os alunos puderam iniciar a sua prática instrumental o que se revelou um processo lento de aprendizagem. Ainda assim, todos os alunos da referida turma participaram na Festa da Música com temas instrumentais e cantados.

Relativamente ao grupo de percussões, observei o grupo do 6.º ano durante todo o ano letivo e alguns ensaios do grupo principal. O empenho dentro do clube era notório e inegável. No clube os alunos dividiam-se em três naipes de instrumento: os bombos, as caixas e os timbales (relato de um dos encontros do clube disponível no Anexo I.5.). Durante os primeiros encontros do clube, todos os alunos aprenderam a pegar nas baquetas e a tocar a parte atribuída ao instrumento caixa, sobre as mesas de sala de aula, a música Chula ABC. Posteriormente, o professor perguntou aos alunos se tinham preferência na escolha dos instrumentos e, de acordo com essas preferências, com as necessidades do grupo principal e com o empenho de cada aluno, o professor procedeu à seleção dos instrumentos.

No 3.º período, cada aluno teve a oportunidade de tocar num dos três instrumentos disponíveis e integrar os ensaios do grupo principal. Neste sentido, tive a oportunidade de acompanhar o clube a uma das suas atuações no domingo dia 22 de maio onde, convidados por um dos seus integrantes, participaram num concurso de talentos num centro religioso (fotografias do evento e ensaios disponíveis no Anexo L.1.).

4.1.2.2. Reflexão crítica

Durante a observação das aulas do Professor B, senti que os alunos assimilavam os conteúdos que eram propostos pelo professor e que, no que toca à compreensão dos princípios da teoria musical, os objetivos eram, na grande maioria dos casos, cumpridos com sucesso. A essência expositiva das aulas de educação musical dinamizadas pelo Professor B e o diagnóstico constante das aprendizagens, este último efetuado através do

cumprimento semanal de tarefas do caderno de atividades e pelo registo da participação em aula, terão sido os responsáveis pelo bom aproveitamento da turma ao nível dos conhecimentos sobre música (relato da primeira aula assistida do Professor B disponível no Anexo I.1.).

No entanto, apesar da responsabilidade para com a disciplina ser constantemente exigida à turma do Professor B, o trabalho de prática musical ganhou menos espaço comparativamente aos conteúdos teóricos, visto que não foram postas em prática outras formas de adaptar a prática instrumental. O uso da voz, sendo um instrumento rico, propôs não apenas um trabalho de respiração idêntico ao do instrumento em falta, como também um trabalho de afinação com as peças que seriam executadas na flauta à posteriori.

Giga (2004), defende que “A educação musical da criança ficará sempre incompleta se não tiver como primeira prioridade a educação da voz” (Giga, 2004, p. 78) e alerta para um problema que tem vindo a afetar milhares e milhares de crianças.

O “monotonismo” caracteriza-se pela incapacidade da criança em reproduzir vocalmente e na frequência correta os sons que ouve. A criança nestas condições possui, geralmente, uma extensão vocal muito limitada, no registo grave, ou emite apenas um único som também no registo grave ou, mais raramente, no agudo (Giga, 2004, p.69).

Tendo em consideração o conceito explorado por Giga (2004), que se apoia na importância que vários pedagogos musicais do séc. XX atribuíram ao trabalho vocal, ao refletir sobre as aulas observadas consegui identificar esse mesmo problema na turma do 5.º O na grande maioria dos alunos, sendo que muitos não conseguiam imitar os sons que ouviam o professor cantar ou tocar no piano.

Os alunos, hoje em dia, não só cantam menos como associam a música mais com a tecnologia (equipamento sonoro) do que com a música em si e, por isso, os professores de instrumento, assim como os professores de formação musical geral devem, na escola, assumir a responsabilidade de facultar a preparação musical que o aluno médio já não traz para a escola (Gordon, 2015, p. 358).

Ao diagnosticar esta tendência, penso que a prática vocal na turma foi de facto uma boa opção por parte do Professor B e que, na minha opinião, deveria ter sido reforçada através de canções, padrões tonais e mais exercícios vocais que estimulassem a audição tonal dos alunos. Não obstante, o cantar das notas musicais e a associação de posições fizeram com que o professor não necessitasse de recuar todas as aprendizagens ao longo do ano para que pudesse ser iniciado o estudo do instrumento musical quando assim foi possível no 3.º Período.

Em relação aos conteúdos, estes seguiam rigorosamente a sequência das atividades propostas pelo manual 100%Música. Neste sentido, os alunos tiveram oportunidade de explorar o corpo através dos exercícios de percussão corporal propostos pelo manual e de conhecer diferentes instrumentos musicais Orff e de orquestra, bem como tomar contacto com a notação musical tradicional identificando e utilizando figuras rítmicas, notas musicais, dinâmicas e outros elementos presentes numa partitura convencional.

No grupo de percussões foi demonstrada, para mim e para a maioria dos alunos, uma atitude diferente por parte do Professor B. Não colocando o rigor e respeito de parte durante os ensaios, o ambiente ao longo do ano foi-se tornando cada vez mais descontraído. Os alunos foram adquirindo competências motoras e musicais idênticas a qualquer jovem percussionista (para uma descrição mais completa da estrutura dos encontros do clube de percussões, o relato de um encontro do grupo de 6.º ano encontra-se no Anexo I.5.). De facto, era impressionante assistir aos ensaios do grupo principal como tive a oportunidade de fazer.

Quando os alunos que tocam instrumentos diferentes são ensinados em conjunto, os resultados são mesmo melhores do que se todos tocassem o mesmo instrumento, dado que, num conjunto instrumental heterogéneo, cada aluno tem de fazer ajustamentos constantes – não só na altura e no ritmo, mas também no que diz respeito à fusão do som e de várias nuances expressivas – que são musicalmente mais significativos do que os simples ajustamentos técnicos necessários quando os alunos estão a participar num conjunto homogéneo. (Gordon, 2015, p. 360)

Todo o ensaio do grupo principal era orientado com todos os naipes a tocar o repertório escolhido ao mesmo tempo. Por vezes, quando os alunos mais novos demonstravam dificuldades o professor propunha uma separação entre naipes colocando os alunos mais velhos responsáveis por ensinar os mais novos, o que, da minha observação, me pareceu concentrar todos os alunos. Os mais novos porque tinham a oportunidade de quebrar a barreira da idade com os mais velhos, o que despertava um grande entusiasmo, e os mais velhos por terem oportunidade de demonstrar responsabilidade perante o professor e assumir o papel de líderes. A presença de alunos mais velhos que já frequentavam o ensino superior surpreendeu-me positivamente, e é, na minha opinião, de louvar a dedicação destes estudantes que querem manter a música uma parte integrante nas suas vidas.

4.1.3. Professor C

A experiência de observar as aulas lecionadas pelo Professor C proporcionou o acompanhamento de mais duas turmas de 2.º ciclo: uma de 5.º e outra de 6.º ano. Como estratégias de sala de aula, o professor, à semelhança dos restantes baseou-se na sequência de aprendizagem apresentada pelo manual adotado. Contudo, também sentia necessidade de explorar outros materiais musicais no que toca à prática instrumental e distribuiu pelos alunos alguns arranjos de sua autoria, entre estes a peça de Natal *Angels we have heard on high*, *Aura Lee* e *A Queda do Império*. Estas peças foram trabalhadas com ambas as turmas e foram selecionadas para serem apresentadas na Festa da Música de final de ano, onde os alunos eram acompanhados ao piano pelo professor e por mim que, enquanto professora estagiária, toquei caixa a convite do Professor C.

As aulas do Professor C mantinham uma rotina inicial. Ao entrarem na sala, o sumário já se encontrava no quadro para que os alunos pudessem ir passando-o para o caderno enquanto o professor procedia à chamada e às respetivas marcações de faltas de presença e material diretamente na plataforma adotada pela escola.

Num momento seguinte, o professor iniciava o conteúdo que tinha programado para a aula. À semelhança do Professor B, a prática instrumental nas aulas do Professor C foi uma adaptação constante da flauta de bisel em aula (para uma descrição mais pormenorizada, pode ser consultado os relatos presentes nos Anexo I.4., I.6., I.10. e I.11.). Porém, no caso das turmas do 5.º M e do 6.º N, era esperado dos alunos que estudassem em casa as peças trabalhadas em aula com a flauta de bisel, e por essa mesma razão

durante o período de avaliações, o professor avaliava os alunos, um a um, à porta da sala, isto é, ainda no exterior do edifício, para que estes pudessem tocar cumprindo as regras de saneamento exigidas pela escola.

Como qualidades do Professor C observou-se a boa vontade em ajudar ambas as professoras estagiárias dispensando, por vezes, do seu tempo pessoal para no final das aulas tecer alguns comentários sobre o método de ensino que aplicava e sobre o comportamento de alguns dos alunos.

4.1.4. Reflexão crítica

Talvez por ser o docente com que menos me identifiquei, no que diz respeito à presença, gestão de ambiente de sala de aula e abordagens ao explicar conceitos musicais, foram sobre as aulas do Professor C que mais refleti. Apesar do cuidado na preparação de materiais para aula, o ambiente das aulas impossibilitou muitas vezes a realização das atividades que haviam sido programadas e que constavam no sumário.

Penso ter sido bastante instrutivo e esclarecedor, ver as consequências, a meu ver menos desejadas, que a aplicação de um ensino diferenciado em sala de aula pode trazer. Como docente, creio que esta aplicação pode ser muito benéfica para os alunos ao trabalharmos com ferramentas adequadas como as atividades sequenciais de aprendizagem, visto que entendo o ensino diferenciado não como uma oportunidade de distinguir alunos de acordo com a sua aptidão, mas sim dar resposta às capacidades e necessidades musicais de cada aluno.

When teaching Learning Sequence Activities, the teacher is able to adapt instruction to the individual needs of the students. Although all students learn the same skill, such as music reading, those students with high aptitude sing, chant, read, and write additional patterns that are more difficult than the patterns that are read by other students. This prevents students with higher aptitudes from getting bored and students with lower aptitudes from getting frustrated (Taggart et al, 2000, p. vii).

O Professor C, por seu lado, optava por pedir aos seus alunos que estudassem materiais diferentes de acordo com aquilo que o aluno tinha demonstrado que conseguia atingir em aula recorrendo à flauta de bisel. Neste sentido, cada material musical era categorizado pelo professor por diferentes níveis de dificuldade e, por isso mesmo,

dependendo dos materiais que o aluno conseguia executar, seria merecedor, ou não, de uma nota melhor. Assim, as músicas presentes no manual eram consideradas de grau fácil, visto que foram abordadas apenas as peças das primeiras unidades, enquanto as peças preparadas pelo próprio Professor C eram classificadas como nível de intermédio ou avançado.

Tomlinson (2008) defende que o “duplo objetivo de qualquer avaliação é (1) registrar os progressos do aluno relativamente às capacidades e conhecimentos valorizados e (2) usar a informação recolhida durante esse processo para ajudar a planificar experiências de aprendizagem o mais adequado possível para determinados indivíduos e grupos de alunos”. De modo a manter os princípios de um ensino diferenciado são necessários ajustes contínuos por parte do docente, que devem surgir da reflexão constante das suas experiências. Para o autor, “numa turma diferenciada, o professor planeia e executa de forma pró-ativa diversas abordagens ao conteúdo, processo e produto numa antecipação e resposta às diferenças de nível de preparação, interesse e necessidades educativas dos alunos” (Tomlinson, 2008, p.20).

Pela observação que efetuei, pude verificar que o método de avaliação colocado em prática pelo Professor B, acabava por exigir muita organização por parte dos alunos e coordenação por parte do professor. Por exemplo, as peças mais simples que continham apenas uma ou duas notas na flauta de bisel, eram abordadas poucas vezes em sala de aula e as peças de nível intermédio, as mais abordadas, não estavam de acordo com o nível de técnica que a maior parte dos alunos em sala demonstrava. Isto porque tanto os alunos de 5.º ano como os de 6.º ano eram iniciantes na prática da flauta de bisel, visto que o 6.º ano teria efetuado a prática instrumental no ano anterior recorrendo a instrumentos Orff sob a orientação da Professora A.

Em ambas as turmas, através dos testes aplicados pelo Professor C, foram registados vários resultados abaixo do nível 3 que confirmava a incompreensão de vários conceitos e elementos musicais abordados em aula ligados à forma, à altura e ao timbre musical. Ainda assim, nas reuniões de conselho de turma que tive oportunidade de participar, nenhum aluno teve níveis abaixo de 3.

Termino esta seção sublinhando a importância da reflexão do professor:

Cada criança tem pontos fortes, interesses, necessidades, estilos e ritmos de aprendizagem diferentes, por isso, os/as docentes devem respeitar a individualidade

de cada uma. Assim, é necessário que os/as profissionais de educação sejam capazes de refletir, modificar, adaptar e melhorar as suas estratégias de ensino-aprendizagem de modo a que cada criança/aluno possa atingir esse fim (Clérigo et al, 2017, p. 116).

4.2. Aulas lecionadas

4.2.1. Planeamento, aprendizagens e recursos

Pondo-se fim ao 1.º período escolar, em reunião de grupo de estágio foram definidas as aulas em que as professoras estagiárias assumiriam a organização e dinamização das mesmas. Por questões de calendário escolar, 10 das 40 aulas lecionadas foram dinamizadas em regime de coadjuvação com a colega estagiária. Assim, o período de leção iniciou-se a 31 de janeiro e terminou a 24 de maio de 2022. Inicialmente, dividiram-se as três turmas da responsabilidade da Professora Cooperante pelas duas estagiárias. Assim, iniciei apenas com a turma do 5.º K e posteriormente com as turmas 5.º L e 6.º L.

Durante o processo, foi crucial a orientação da Professora Cooperante e a partilha constante de impressões com a colega estagiária. As primeiras planificações foram elaboradas em conjunto com a colega estagiária, procurando dar continuidade pedagógica e tendo em consideração o programa seguido pelos professores de Educação Musical. No entanto, a certo ponto, de acordo com as necessidades específicas de cada turma e os interesses por vezes dispares das estagiárias, cada professora começou aos poucos a ganhar mais autonomia. Não obstante, o Grupo de Estágio continuou sempre em contacto durante todo o ano letivo e a partilha de experiências e críticas construtivas levou-me a adaptar dia após dia a minha postura, os meus métodos e até as minhas crenças.

Tendo como ponto de partida as aulas observadas, as unidades curriculares de formação educacional e de didática musical do Mestrado, o programa seguido pela escola de estágio e a minha experiência enquanto músico e docente, procurei focar-me nos conteúdos que eram esperados serem atingidos pelos alunos e recorrendo a materiais diversificados. Mantive em grande parte das aulas uma estrutura idêntica à dinamização da Professora Cooperante, contudo houve algumas alterações necessárias no planeamento das aulas lecionadas ao longo do ano letivo. Durante o 2.º período, foi necessário ceder algum tempo no início da aula para as apresentações dos projetos musicais realizados pelos alunos (planificação ilustrativa desta situação no Anexo H.9.) e, durante o 3.º

período, muitas das aulas dadas em coadjuvação com a minha colega estagiária tiveram como objetivo principal ensaiar para a Festa da Música que teve lugar no dia 25 de maio. O repertório para cada turma foi selecionado tendo em consideração as peças que os alunos haviam trabalhado durante o ano letivo e foi acordado em reunião com o grupo de estágio. Os alunos atuaram com recurso à voz, a ritmos corporais e a instrumentos Orff de altura definida e indefinida, excluindo a prática da flauta de bisel visto que não foi abordada.

Sendo a experiência de estágio sobretudo uma experiência reflexiva, a cada planificação realizada adicionei uma reflexão tendo como objetivo avaliar o meu desempenho em sala e encontrar, quando necessário, diferentes estratégias que favorecessem o processo de aprendizagem, tendo muitas das vezes o tema deste relatório em consideração (as planificações e reflexões poderão ser consultadas no Anexo H).

Assim sendo, na grande maioria das minhas planificações optei por manter os exercícios iniciais que a Professora Cooperante realizava com a turma. Contudo, utilizei um dos princípios para a aplicação da TAM, o Todo-Parte-Todo, iniciando a atividade com uma canção ou canto rítmico, intercalando com padrões e terminando sempre repetindo o material utilizado. Antes de iniciar a atividade, era realizada a sequências tonal ou rítmica, de acordo com o material que seria exposto, e a sequência preparatória. Tive a oportunidade ainda de em algumas aulas do 5.º K, por ser a turma mais pequena, colocar em prática as atividades sequenciais de aprendizagem em aula (material utilizado disponível para consulta no Anexo O).

Em relação aos padrões, como a Professora Cooperante já realizava nas suas aulas padrões com sílabas tonais, dei continuidade a esse trabalho propondo atividades de inferência como cantar um padrão tonal em sílaba neutra e solicitar que os alunos o devolvam com sílabas tonais ou mesmo que escrevessem as notas musicais dos padrões, cantados em sílaba neutra, no quadro com pauta musical, promovendo a associação verbal e simbólica.

Os materiais musicais utilizados no seguimento das aulas foram recolhidos de várias partilhas musicais ao longo da minha experiência enquanto músico e professora, e alguns foram adaptados e criados, não excluindo, contudo, algumas peças do manual que fazem parte do programa seguido pela escola. De modo a expor as turmas a vários

contextos tonais, os materiais musicais oscilaram entre tonalidades usuais (maior e menor) e tonalidades não usuais (dórico, frígio e mixolídio).

Algumas das peças trabalhadas em aula, foram propostas dos próprios alunos, uma iniciativa minha inspirada por Boal-Palheiros (2014).

Devem os professores usar a música sugerida pelas orientações curriculares, a sua música preferida, a música favorita das crianças, ou tentar um compromisso entre todas elas? A resposta a esta questão reside na permanente adaptação e flexibilidade dos professores à pluralidade das culturas musicais dos alunos (Boal-Palheiros, 2014, p.52).

Assim, na primeira aula fiz passar uma folha pela turma do 5.º K onde cada aluno pôde escrever o nome de uma música de que gostasse (a folha em questão pode ser consultada no Anexo H.4.). Deste modo, tentei utilizar as músicas sugeridas pelos alunos como material para apresentação e explicação de novos conceitos e de novos desafios de prática instrumental (a planificação e relato descritos no Anexo H.6. ilustram esta prática).

Com os alunos de 5.º ano foi possível, também, promover a prática instrumental através da exploração de fontes sonoras não-convencionais, em específico, conchas da praia, primeiramente em exploração livre e depois em contexto com um dos materiais rítmicos já trabalhados em aula. Os conteúdos abordados com as turmas de 5.º ano, de acordo com o programa seguido pela escola foram: a escala pentatónica, a escala diatónica, as figuras rítmicas (colcheia, semínima, mínima, semibreve e respetivas pausas), as dinâmicas e outros elementos relacionados com a forma. Como foi explicado no enquadramento teórico, o manual continha um novo material para ser tocado a cada introdução de uma nova nota musical na flauta e sua respetiva digitação no instrumento. Algumas dessas peças foram trabalhadas em aula, mas a prática instrumental foi sempre solicitada nos instrumentos de sala de aula, à semelhança das propostas de dinamização da Professora Cooperante.

No dia 10 de março, no âmbito da celebração do Dia Internacional da Mulher celebrado a dia 8 do mesmo mês, realizei uma aula mais expositiva, reforçando o papel da mulher na música ao longo dos séculos e incentivando ao pensamento crítico sobre as questões de género na música (planificação e relato disponíveis no Anexo H.8.). Também como parte do programa do manual, foram apresentados os instrumentos musicais que constituem a orquestra.

As aulas da turma de 6.º ano por sua vez, focaram-se muito mais na prática instrumental, não deixando de envolver novos conteúdos musicais contemplados no programa como o legato e o staccato, as semicolcheias, a tercina e os instrumentos musicais de Portugal e do Mundo. Os referidos conteúdos foram trabalhados através das peças propostas do manual, peças exteriores ao manual como a peça Scarborough Fair (na tonalidade dórica), e outros recursos como o caso de um jogo de equipas que envolvia revisões dos conteúdos abordados anteriormente.

Como instrumento de avaliação foi utilizado, maioritariamente, grelhas de observação direta sobre o envolvimento dos alunos em aula e a realização de pequenas tarefas em aula. Cada aula de qualquer uma das turmas, continha uma parte reservada a revisões normalmente posta em prática através de questões de aula curtas (exemplos no Anexo N).

4.2.2. Reflexão crítica.

Apesar de cada planificação proposta ter também associada uma breve reflexão, de forma um pouco mais generalista, as aulas de estágio contribuíram em muito para o desenvolvimento da minha postura e envolvimento enquanto docente.

Com cada um dos exercícios e atividades desenvolvidos em aula, procurarei promover a aquisição de novas competências, bem como a assimilação de diferentes conteúdos. A abordagem baseada na TAM, teve como principal objetivo a aplicação de um ensino diferenciado nas várias turmas. Contudo, é necessário compreender que os esforços que fiz para atingir este fim não obtiveram a continuidade necessária para serem realmente observados resultados. Num panorama ideal seria necessária a aplicação de um teste de aptidão adequado à idade, para que fosse possível orientar cada um dos alunos de acordo com as suas diferentes aptidões, o que não seria possível nem produtivo visto que os alunos já haviam começado as aulas de Educação Musical e houve a necessidade de me adaptar à realidade pedagógica da escola em questão. Além disso, a aplicação dos testes iria ocupar pelo menos cerca de duas aulas por turma e visto que teria pouco tempo para trabalhar com as mesmas, tomei a decisão consciente de não os realizar.

Ainda assim, penso que o contacto com materiais variados foi bastante proveitoso para a estimulação da audição das crianças e que o uso de padrões facilitou a associação do som à escrita musical. As turmas de 5.º ano foram bastante diferentes entre si, primeiro pela diferença no número de alunos em aula, o que beneficiava o acompanhamento dos

alunos do 5.º K, e conseqüentemente, também pelo nível de atenção que a turma demonstrava no decorrer das aulas. Não obstante, não houve grandes dificuldades a nível de controlo e gestão do ambiente de sala de aula e, apesar de em tempos diferentes, os alunos de ambas as turmas demonstraram que atingiram os objetivos propostos.

Tendo poucas turmas como alvo das aulas lecionadas, senti que as atividades exteriores às planificações como os Projetos Musicais e a Festa da Música acabaram por interferir com o que procurava ter trabalhado este ano com os alunos. No entanto, foram dinâmicas que acredito terem sido muito positivas para os alunos. Muitos deles revelaram dificuldades em apresentar oralmente os seus trabalhos apesar do tema ser livre. Entre algumas dificuldades foi possível identificar: a) pouca clareza e poder de síntese no discurso e no suporte digital; b) erros ortográficos; c) uso de linguagem coloquial e/ou, considerada por muitos, inapropriada; d) pouco à-vontade e experiência em trabalhos de pesquisa e apresentações orais. Em suma, por muito que a atividade tenha interferido com o tempo destinado às aulas das professoras estagiárias, foi um elemento de avaliação que utilizou a música como veículo para desenvolver competências importantes para o futuro académico e profissional dos alunos.

A Festa da Música, por sua vez, acabou por despertar entusiasmo e envolvimento refletidos na dedicação e concentração das aulas e ensaios. A responsabilidade de pisar um palco e de apresentar o trabalho desenvolvido aos pais e encarregados de educação, proporcionou momentos de empenho e até camaradagem entre os alunos, que por vezes se corrigiam uns aos outros durante as aulas. Nesta dinâmica de ensaios foi imprescindível a colaboração entre o grupo de estágio, que ficou encarregue não só dos ensaios em tempo de aula, como também da escolha do repertório a ser tocado e da organização em palco.

Em relação às aulas dedicadas à aquisição de conhecimento sobre a música, isto é, conteúdos como os instrumentos da orquestra, os instrumentos do mundo e os instrumentos de Portugal, as aulas tomaram uma dinâmica mais expositiva o que, na minha opinião, conseguiu manter o interesse dos alunos devido aos exemplos musicais. Nas aulas sobre a orquestra, acabei por mostrar a minha flauta transversal e a minha colega de estágio trouxe também um bocal de trompete para que os alunos pudessem ter algum contacto com estes instrumentos.

Conclusão

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada tive a oportunidade de me cruzar com professores de Educação Musical diferentes, com ideais diferentes, posturas diferentes e métodos diferentes em sala de aula. Mais que isso, fez-me conhecer alunos com capacidades, ritmos e interesses diversos. Arrisco-me a dizer que a experiência que descrevi e refleti moldou-me também, enquanto docente, alterando os meus métodos e o meu olhar sobre a Educação Musical.

Com o vivenciar da escola, pude constatar que o trabalho em equipa é a chave para o bom funcionamento de um estabelecimento de ensino. Durante o estágio pude presenciar a cooperação entre os professores de Educação Musical, entre os professores que compõem os Conselhos de Turma, entre os professores e os técnicos de Educação Especial, entre os professores e os funcionários e entre a direção e o corpo docente. Todas estas relações que mencionei fazem das escolas um lugar seguro, coeso e propício à aprendizagem.

Apesar de um ano letivo presente na escola de estágio, apenas selecionei alguns relatos que pudessem ilustrar acontecimentos sobre os quais refleti e onde tive a oportunidade de abordar o tema subjacente a este relatório. Contudo, também me deparei com situações onde o professor perde algum controlo sobre o seu planeamento devido a fatores externos, por exemplo, no que diz respeito a apresentações aos pais ou a apresentações de trabalhos de grupo em aula. Estes dois momentos, fizeram com que alterasse muito das minhas planificações primárias em prole de atividades ou tarefas decididas pelo departamento e grupo de disciplinar. De notar que, na minha opinião e após a experiência de estágio, considero que estas atividades também desenvolvem competências importantes dos alunos.

No que diz respeito à aplicação dos fundamentos da Teoria de Aprendizagem Musical, apesar de ter tido a oportunidade de os aplicar penso que a aplicação de um teste de aptidão no início do ano letivo teria sido muito útil para o desenrolar de todo o processo. Não obstante, mantenho a opinião de que muito do que pode ser executado numa aula de Educação Musical passa pelos instrumentos musicais primordiais do professor e do aluno: o corpo e a voz. Neste sentido, acredito que um trabalho contínuo adotando um *mindset* inclusivo, bem como, os fundamentos da TAM, as atividades sequenciais de aprendizagem e as atividades de aula, poderão trazer aos alunos vários

benefícios no controlo da voz e do corpo e na aquisição de vocabulário musical. “A teoria de aprendizagem musical dirige-se ao processo, não ao produto da aprendizagem” (Gordon, 2015, p.119).

Não esqueço também a importância que todas as unidades curriculares do Mestrado tiveram durante o meu percurso neste estágio e que continuam a ter no meu percurso enquanto docente. Os recursos e tecnologias são, de facto, enriquecedores nas aulas de Educação Musical, enquanto a Psicologia Educacional propõe um olhar sobre o comportamento dos alunos despidido de constructos e uma vontade, acima de tudo, de refletir. O trabalho corpo e voz realizado ao longo de dois anos, bem como a introdução à Teoria de Aprendizagem Musical acompanham-me sempre como recurso primordial na dinamização das minhas aulas.

Em suma, a experiência de estágio a meu ver, foi muito completa e preparou-me para diversas realidades que posso vir a encontrar no futuro. Pretendo manter a postura de professor reflexivo, assim como, a sensibilidade para criar um ambiente de sala de aula seguro, inclusivo e musical.

Referências

- Adamek M. (2001). Meeting special needs in music class. *Music Educators Journal*, 87(4), 23–26
- Adamek, M. A., & Darrow, A. A. (2018). *Music in special education* (3rd ed.). Silver Spring, MD: American Association for Music Therapy.
- Capp, M. J. (2017). The effectiveness of universal design for learning: A meta-analysis of literature between 2013- 2016. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 791–807.
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Caseirão, B. (2020). *O Essencial sobre Viana da Mota*. Imprensa Nacional.
- Clérigo, B., Alves, R., Piscalho, I., Cardona, M. J. (2017). Diferenciação pedagógica nas primeiras idades para a construção de uma prática inclusiva. *Revista da UIIPS – Unidade de Investigação do Instituto Politécnico de Santarém*, 5(1), 98-118. DOI: <http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS>
- CRPG - Centro de Reabilitação Profissional de Gaia. (2015). *Necessidades Especiais de Educação. Parceria entre a Escola e o CRI: Uma Estratégia para a Inclusão*. Direção-Geral da Educação.
- Cruz, I. (1985). *O que fiz e o que não fiz*. Edição do Autor.
- Darrow, A. A., & Adamek, M. (2018). *Instructional Strategies for the Inclusive Music Classroom*. *General Music Today*, 31(3), 61–65. doi:10.1177/1048371318756625
- Decreto de 5 de maio. (1835). Repositório Digital da História da Educação. http://193.137.22.223/fotos/editor2/RDE/L/S19/1831_1840/1835_05_05decreto_2.pdf
- Decreto-lei n.º54/2018 do Ministério da Educação. (2018). Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. <https://data.dre.pt/eli/dec-lei/54/2018/07/06/p/dre/pt/html>
- Despacho Normativo n.º20/2012, do Ministério da Educação e Ciência. (2012). Diário da República n.º 192/2012 – II Série.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/despacho_normativo_20_2012.pdf

Direção-Geral da Educação. (2017, junho 6). *Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <http://www.dge.mec.pt/teip>

Gomes, J. F. (1982). *O Marquês de Pombal: criador do ensino primário oficial*. Imprensa da Universidade de Coimbra.

Gordon, E. E. (2015). *Teoria de aprendizagem musical - competências, conteúdos e padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Iria, A. (2011). *O Ensino da Música em Portugal – desde 25 de Abril de 1974* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Aveiro. Repositório Institucional de Aveiro. <http://hdl.handle.net/10773/5818>

Lapka, C. (2006). Students with disabilities in high school band: “We can do it!”. *Music Educators Journal*, 92(4), 54–59.

Mena, O. & González, A. M. (1992). *Educación Musical – Manual para el Profesorado*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (ed.) (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*.

https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (ed.) (2018). *Aprendizagens essenciais: 2º ciclo do ensino básico Educação Musical*.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_musical.pdf

Morgado, J. (2003). Os desafios da educação inclusiva: fazer as coisas certas ou fazer certas as coisas. *Educação especial e inclusão – Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo*. 73-88. Porto Editora.

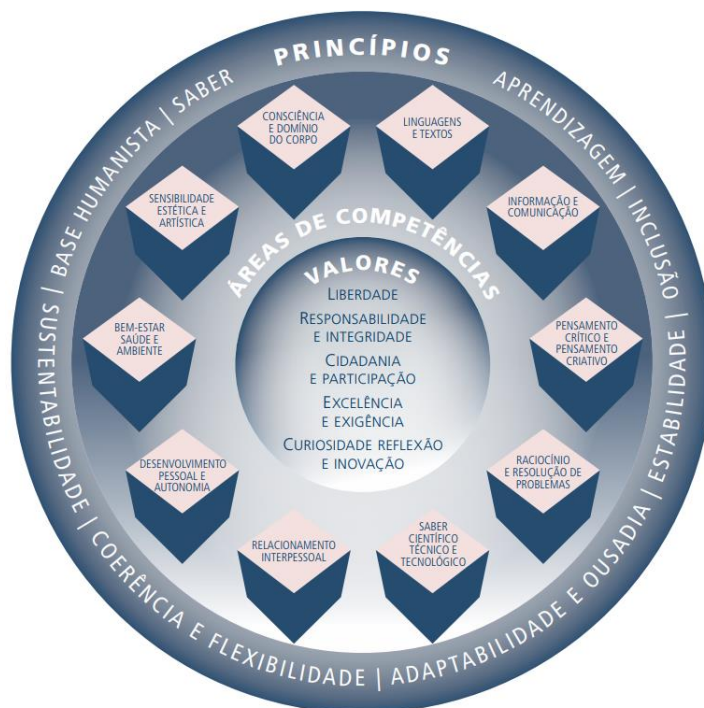
Rodrigues, H., Nunes, P. & Rodrigues, P. (2003). – *BebéBabá – da musicalidade dos afectos à música com bebés*. Campo das Letras.

Boal-Palheiros, G. (2014). Aprendizagem e desenvolvimento musical das crianças: Algumas reflexões sobre a actividade de enriquecimento curricular Ensino da

- Música. In Rodrigues, H. & Rodrigues, P. M., *Arte de Ser professor: O projecto musical E formativo grande bichofonia*. (pp. 43-91). Edições Colibri.
- Salvador, K., Reynolds, A., Valerio, W. H., Taggart, C. C., & Gordon, E. (2020). Inclusion: All Children and Their Families. In *Music play 2: A tribute to Edwin C. Gordon and his work*. GIA Publications.
- Sousa, M. (2021). *Metodologias do Ensino da Música para crianças*. Lugar da palavra editora.
- Taggart, C., Bolton, B., Reynolds, A., Valerio, W., & Gordon, E. (2000). *Jump Right In: The Music Curriculum. Teacher's Guide Book 1*. GIA Publications, Inc.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade. Ensino de alunos em turmas com diferentes níveis de capacidade*. Porto Editora.
- Valerio, W., Reynolds, A., Bolton, B., Taggart, C., & Salvador, K. (2020). *Guide for parents, teachers, caregivers and children*. Music Play 2: Early childhood music engagement plans. GIA Publications.
- Vieira, M. H. (1998). O papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da Metodologia Orff em Portugal. *Arte Musical*, 3 (10), 23-30. <https://hdl.handle.net/1822/71399>

Anexos

Anexo A. Esquema Conceptual do Perfil do Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al, 2017, p.11).



Anexo B. Áreas de Competências do Perfil do Alunos (Ministério de Educação, 2018, p.6).



Anexo C. Medidas adotadas pelo conselho de turma a alunos

Anexo C.1. Turma 5.º L

Aluno	Medidas Mobilizadas Decreto-Lei 54/2018	Observações
Ana (10 anos)	Medidas universais Acomodações Curriculares Não Significativas (ACNS) – Português e Matemática Apoio educativo	Dificuldade em compreender palavras/frases simples. Deve estar sentada à frente.
Eduardo (11 anos)		Aluno com duas retenções: 2.º e 5.º anos. Acompanhamento do GAAF – Problema de falta de assiduidade.
Gustavo (10 anos)	Apoio Educativo	Aluno autónomo, empenhado e interessado. Acompanhamento do GAAF
Isabel (11 anos)	NEE Aluna com medidas de suporte à aprendizagem (RTP) Medidas Seletivas: b) - ACNS - Adequações Curriculares Não Significativas	Aluna com uma retenção: 2.ºano Perturbação de Hiperatividade e défice de atenção (tipo combinado). Demonstra interesse e empenho. Beneficia de Terapia da Fala. A aluna deverá estar sentada à frente.

	<p>- Introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais</p> <p>c) o apoio psicopedagógico</p> <p>Artigo 28º</p> <p>e) O tempo suplementar para realização de prova</p> <p>g) A leitura de enunciados</p>	
<p>Lara (9 anos)</p>	<p>NEE</p> <p>Aluna com medidas de suporte à aprendizagem (RTP)</p> <p>Medidas Seletivas:</p> <p>b) ACNS– Português e Matemática.</p> <p>- Introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais</p> <p>c) O Apoio Psicopedagógico</p> <p>d) A antecipação e o reforço das aprendizagens</p> <p>Artigo 28º</p> <p>e) Tempo suplementar para a realização de prova</p> <p>g) Leitura de enunciados</p> <p>h) Utilização de sala separada</p>	<p>Aluna com boa evolução, empenhada, motivada e esforçada.</p> <p>Deverá ser dada continuidade às medidas seletivas que se adotou no 1.ºCiclo.</p> <p>Poderá necessitar de ACNS para além de Português e Matemática.</p> <p>Deverá estar sentada à frente com a supervisão constante do professor e junto a um colega de modelo positivo.</p> <p>Nível de dispersão grande e de realização lento.</p> <p>Revela pouca autonomia.</p> <p>Revela dificuldades em todas as áreas disciplinares (informação 1ºciclo).</p> <p>Realização de testes mais curtos; testes orais; tempo extra no teste; regras simples e claras; permitir pequenas pausas.</p>

Mafalda (10 anos)	<p>Medidas Universais</p> <p>Apoio Educativo</p>	Dificuldades na aquisição de conhecimentos.
Marina (10 anos)	<p>NEE</p> <p>Aluna com medidas de suporte à aprendizagem (com RTP)</p> <p>Medidas Seletivas:</p> <p>b) (ACNS) Adequações Curriculares Não Significativas</p> <p>- Introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais</p> <p>c) O Apoio Psicopedagógico</p> <p>Artigo 28º</p> <p>e) O tempo suplementar para a realização de prova</p> <p>g) A leitura de enunciados</p>	<p>Apoio do GAAF.</p> <p>Diagnóstico de Atraso de Desenvolvimento sem etiologia conhecida</p> <p>Dificuldade em produzir sons da fala (b-320)</p> <p>Beneficia de Terapia da Fala – Dificuldades nas áreas da linguagem e comunicação compatíveis com Perturbação da Linguagem ao nível da compreensão oral;</p> <p>Dificuldade em gerir as suas frustrações.</p> <p>Revela falta de concentração e irrequietude motora.</p> <p>Exige atenção individual por parte do professor.</p>
Mário (10 anos)	<p>Medidas Universais</p>	Dificuldades na aquisição de conhecimentos.
Ricardo (10 anos)	<p>Medidas universais</p> <p>Acomodações Curriculares Não Significativas</p>	Perfil linguístico não expectável para a sua faixa etária. Diagnóstico de Perturbação da linguagem com repercussões na leitura e na escrita.

		Acompanhamento em Terapia da Fala (intervenção com maior foco na leitura e na escrita) com frequência semanal.
--	--	--

Anexo C.2. Turma 6. ºL

Aluno	Medidas Mobilizadas Decreto-Lei 54/2008	Observações
Alexandre (13 anos)	<p>Medidas universais:</p> <p>- Diferenciação pedagógica em sala de aula pelos diferentes intervenientes no processo educativo, acomodações curriculares</p> <p>Medidas seletivas:</p> <p>b) adaptações curriculares não significativas nas disciplinas de português, matemática; ciências naturais, inglês e história e geografia de Portugal;</p> <p>c) apoio psicopedagógico;</p> <p>d) antecipação e reforço das aprendizagens pelo professor coadjuvante.</p> <p>Foi proposto o aluno usufruir de</p>	<p>Problemática/ necessidades/ dificuldades/capacidades</p> <p>Défice cognitivo e Hiperatividade por défice de atenção</p> <p>- imaturidade e instabilidade emocional</p> <p>Outras Observações:</p> <p>O aluno é seguido em consulta de Desenvolvimento.</p> <p>Toma medicação e tem apoio psicológico.</p> <p>Revela um comportamento obsessivo por limpeza e organização do seu espaço.</p> <p>Verifica-se a necessidade de um docente de apoio na sala, não só porque o aluno continua muito dependente do adulto para a realização das</p>

	<p>1) Adaptações curriculares Significativas a Português, Matemática, Inglês, Ciências Naturais e História e Geografia de Portugal, de modo a garantir um progresso satisfatório e adequado ao aluno;</p> <p>2) Adaptações mantidas no processo de avaliação:</p> <p>3) Terapia Ocupacional pelo CRI;</p> <p>4) Integração em turma com número reduzido de alunos.</p>	<p>tarefas, como necessita de alguém que o ajude a autorregular-se e a organizar o seu material de trabalho.</p>
<p>Ema (13 anos)</p>	<p>Medidas universais:</p> <p>- Diferenciação pedagógica (alínea a); acomodações curriculares (alínea b); promoção comportamento pro social e Intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos</p> <p>Medidas seletivas:</p> <p>b) adaptações curriculares significativas nas disciplinas de português, matemática; educação física, educação musical;</p> <p>c) apoio psicopedagógico</p> <p>d) antecipação e reforço das aprendizagens pelo professor coadjuvante.</p> <p>Acrescidas da aplicação de adaptações no processo de avaliação: tempo suplementar para a realização da prova; provas adaptadas e</p>	<p>Problemática/ necessidades/ dificuldades/capacidades:</p> <p>Deficiência moderada ao nível das funções da voz e nas funções psicomotoras</p> <p>Atraso de desenvolvimento da linguagem expressiva</p> <p>Perturbação articulatória mista com erros fonéticos e fonológicos</p> <p>Outras Observações:</p> <p>Reage mal a mudanças imprevistas e para se sentir segura e confiante precisa saber o que esperam dela e que a esclareçam sobre o que vai acontecer em determinado momento.</p> <p>Apresenta dificuldade em desenvolver e terminar uma tarefa dada sem a presença do adulto.</p>

	<p>quando se revelasse necessário leitura dos enunciados em sala de aula pelo professor de apoio ou coadjuvante.</p> <p>Integração em turma com número reduzido de alunos.</p>	<p>Não fala de forma perceptível e apresenta dificuldades na construção frásica principalmente em situação de conversa e/ou de reconto, bem como ao nível da articulação.</p> <p>Apresentou-se sonolenta durante as aulas mais expositivas.</p>
<p>Roberto (12 anos)</p>	<p>Medidas universais:</p> <p>a) Diferenciação pedagógica aplicada pelos diferentes intervenientes no processo educativo em sala de aula;</p> <p>b) Acomodações curriculares na realização de testes de avaliação, tempo suplementar para conclusão das tarefas;</p> <p>d) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos</p> <p>e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos- treino de competências sociais.</p> <p>Medidas seletivas:</p> <p>b) adaptações curriculares não significativas nas disciplinas de português, matemática, história e geografia de Portugal, ciências naturais e inglês;</p> <p>c) apoio psicopedagógico dado pela docente de educação especial a português, matemática, inglês</p>	<p>Problemática/ necessidades/ dificuldades/capacidades:</p> <p>De acordo com um relatório de avaliação efetuado em 2015 pela psicóloga:</p> <p>Apresenta um diagnóstico de Atraso Global de Desenvolvimento</p> <p>Linguagem muito infantil</p> <p>Discurso pouco perceptível</p> <p>Imaturidade no desenvolvimento psicoafectivo</p> <p>Segundo um relatório de um pedopsiquiatra, realizado em 2017, o aluno apresenta:</p> <p>Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção e Perturbação da Linguagem Expressiva.</p> <p>Nível cognitivo situado no nível médio inferior</p> <p>Dificuldade na coordenação visuo-motora, provavelmente devido à sua lateralidade que se apresenta cruzada</p>

	<p>d) antecipação e reforço das aprendizagens pelo professor coadjuvante.</p> <p>Acrescido da aplicação de adaptações no processo de avaliação:</p> <p>tempo suplementar para a realização da prova e leitura dos enunciados.</p> <p>-Acompanhamento pelo GAAF;</p> <p>- Terapia da Fala;</p> <p>- Apoio psicológico.</p> <p>Fora da escola o aluno beneficia de:</p> <p>- Apoio de pedopsiquiatria.</p>	<p>Grafismo imaturo e o desenho da figura humana é compatível com o de uma criança de cinco anos.</p>
<p>Tiago (11 anos)</p>	<p>Medidas universais:</p> <p>- Diferenciação pedagógica aplicada pelos diferentes professores curriculares em sala de aula;</p> <p>b) Acomodações curriculares</p> <p>d) A promoção do comportamento pró social: promoção de regras sociais, promoção de atividades de aprendizagem em grupo, incentivo à partilha de recursos e conhecimentos;</p>	<p>Problemática/ necessidades/ dificuldades/capacidades:</p> <p>Segundo relatório de Avaliação do Desenvolvimento, 2015, o Tiago apresenta:</p> <p>- Desinteresse perante a dificuldade</p> <p>- Dependência do adulto, discurso pouco correto, dificuldade na expressão e compreensão verbal</p> <p>- Dificuldade na locomoção, pessoal-social, audição, linguagem, coordenação olho-mão, realização e raciocínio prático</p>

	<p>e) A intervenção com foco académico ou comportamental em pequenos grupos mediante treino de competências sociais e aulas de apoio entre pares.</p> <p>Medidas seletivas:</p> <p>Artigo 9.º:</p> <p>b) Adaptações Curriculares não significativas às disciplinas de português, matemática, hgp, ciências naturais e inglês;</p> <p>c) apoio psicopedagógico dado pela docente de educação especial a português, matemática e HGP;</p> <p>d) Antecipação e reforço das aprendizagens dado em sala de aula pelo professor coadjuvante;</p> <p>-Adaptações no processo de avaliação (Art.º 28.º): tempo suplementar para a realização da prova e leitura dos enunciados.</p> <p>Integração numa turma com redução do número de alunos.</p>	<p>- Atraso Global de Desenvolvimento com marcadas dificuldades em todas as áreas.</p> <p>Outras Observações:</p> <p>Dificuldades ao nível da compreensão, da aplicação, da análise e autonomia nas diferentes áreas curriculares.</p> <p>Ritmo muito lento de trabalho e necessidade de supervisão constante de um adulto. Destaca se o desinteresse e a falta de empenho nas atividades propostas e uma atitude de irresponsabilidade em relação aos seus trabalhos.</p> <p>Demonstra gradualmente ter capacidades na aquisição de conteúdos, contudo, não revela hábitos de estudo, assim como, alguma desorganização ao nível da elaboração de tarefas quer na sala de aula, quer fora da mesma.</p> <p>Este ano letivo, o aluno foi reavaliado pelo Serviço de Psicologia e Orientação do Agrupamento. As observações foram concluídas próximas do encerramento da Escola, devido à crise pandémica do Covid-19. Neste sentido, a entrega da reavaliação psicológica ainda não foi efetivada.</p>
<p>Telmo (12 anos)</p>	<p>Medidas Universais:</p>	<p>Problemática/ necessidades/ dificuldades/capacidades:</p> <p>Segundo o Relatório de Avaliação Clínica, do Núcleo de Perturbações do Espectro do Autismo do PIN (2019). A avaliação clínica conclui: “a</p>

	<p>Diferenciação pedagógica em sala de aula pelos diferentes intervenientes no processo educativo, acomodações curriculares</p> <p>Medidas seletivas</p> <p>b) adaptações curriculares não significativas nas disciplinas de português, matemática;</p> <p>c) apoio psicopedagógico;</p> <p>d) antecipação e reforço das aprendizagens pelo professor coadjuvante.</p> <p>Adaptações no processo de avaliação (Art.º 28.º): tempo suplementar para a realização da prova e leitura dos enunciados.</p> <p>Beneficiar de integração em turma com redução de número de alunos.</p>	<p>conjugação de dados dos diferentes instrumentos de avaliação, remete para a presença de um quadro clínico compatível com uma Perturbação do Espectro do Autismo ligeiro – nível 1 (Síndrome de Asperger)</p> <p>Outras Observações:</p> <p>Apesar dos momentos de distração, o aluno quando chamado à atenção o modificava o comportamento e procurava dirigir a atenção para as solicitações dos professores.</p> <p>Necessita de ambientes tranquilos com regras bem definidas.</p> <p>Melhorias na capacidade de socializar com os colegas.</p> <p>Necessita de apoio personalizado e individualizado por parte dos professores, pois embora não manifeste dificuldades de aprendizagem, o discente sem supervisão e orientação sistemática concretiza pouco trabalho e não cumpre com os registos escritos nos cadernos diários.</p> <p>Ritmo de trabalho lento.</p> <p>Necessidade elevada, para manter o seu equilíbrio, de fazer desenhos, em contexto de sala de aula.</p>
--	--	--

Anexo D. Definições presentes no artigo 2 do Decreto-Lei n.º54/2018

Alínea a) Acomodações curriculares	Medidas de gestão curricular que permitem o acesso ao currículo e às atividades de aprendizagem na sala de aula através da diversificação e da combinação adequada de vários métodos e estratégias de ensino, da utilização de diferentes modalidades e instrumentos de avaliação, da adaptação de materiais e recursos educativos e da remoção de barreiras na organização do espaço e do equipamento, planeadas para responder aos diferentes estilos de aprendizagem de cada aluno, promovendo o sucesso educativo.
Alínea b) Adaptações curriculares não significativas	Medidas de gestão curricular que não comprometem as aprendizagens previstas nos documentos curriculares, podendo incluir adaptações ao nível dos objetivos e dos conteúdos, através da alteração na sua priorização ou sequenciação, ou na introdução de objetivos específicos de nível intermédio que permitam atingir os objetivos globais e as aprendizagens essenciais, de modo a desenvolver as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
Alínea c) Adaptações curriculares significativas	Medidas de gestão curricular que têm impacto nas aprendizagens previstas nos documentos curriculares, requerendo a introdução de outras aprendizagens substitutivas e estabelecendo objetivos globais ao nível dos conhecimentos a adquirir e das competências a desenvolver, de modo a potenciar a autonomia, o desenvolvimento pessoal e o relacionamento interpessoal;
Alínea d) Áreas curriculares específicas	Áreas que contemplam o treino de visão, o sistema braille, a orientação e a mobilidade, as tecnologias específicas de informação e comunicação e as atividades da vida diária;
Alínea e) Barreiras à aprendizagem	Circunstâncias de natureza física, sensorial, cognitiva, socioemocional, organizacional ou logística resultantes da interação criança ou aluno e ambiente que constituem obstáculos à aprendizagem;

Alínea f) Equipa de saúde escolar	Equipa de profissionais de saúde dos agrupamentos de centros de saúde ou das unidades locais de saúde (ACES/ULS), que, perante a referenciação de crianças ou jovens com necessidades de saúde especiais, articula com as equipas de medicina geral e familiar e outros serviços de saúde, a família e a escola, com as quais elabora um plano de saúde individual, apoiando a sua implementação, monitorização e eventual revisão;
Alínea g) Intervenção precoce na infância	Conjunto de medidas de apoio integrado, centrado na criança e na família, incluindo ações de natureza preventiva e reabilitativa, designadamente no âmbito da educação, da saúde e da ação social;
Alínea h) Necessidades de saúde especiais (NSE)	Necessidades que resultam dos problemas de saúde física e mental que tenham impacto na funcionalidade, produzam limitações acentuadas em qualquer órgão ou sistema, impliquem irregularidade na frequência escolar e possam comprometer o processo de aprendizagem;
Alínea i) Plano individual de transição	Plano concebido, três anos antes da idade limite da escolaridade obrigatória, para cada jovem que frequenta a escolaridade com adaptações significativas, desenhado de acordo com os interesses, competências e expectativas do aluno e da sua família, com vista a facilitar a transição para a vida pós-escolar e que complementa o programa educativo individual;
Alínea j) Plano de saúde individual	Plano concebido pela equipa de saúde escolar, no âmbito do Programa Nacional de Saúde Escolar, para cada criança ou jovem com NSE, que integra os resultados da avaliação das condições de saúde na funcionalidade e identifica as medidas de saúde a implementar, visando melhorar o processo de aprendizagem;
Alínea k) Programa educativo individual	Programa concebido para cada aluno resultante de uma planificação centrada na sua pessoa, em que se identificam as medidas de suporte à aprendizagem que promovem o acesso e a participação em contextos inclusivos.

Anexo E. Universal Design for Learning Guidelines (Salvador et al, 2022, p.31)

UDL Guideline	Preparing for Music Play Classes: Questions to Consider
<p><i>Multiple Means of Engagement</i> refers to teachers' attempts to notice gaps between what the teacher presents for Music Play engagement and children's motivations for participating in it; and their efforts to close gaps by offering a variety of ways for children to join play, create relationships, and stay motivated to learn.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • How supportive and welcoming are interactions in my class? • Why would a child want to do what I am asking them to do? • How appealing and relevant are the music, props, and methods I use? • How do I encourage self-direction and sustained effort? • How effectively does my feedback motivate participation in Music Play? In general, a child is more motivated when a teacher gives individual feedback than when a teacher gives feedback to the whole group, specific feedback is more motivating than global feedback, and descriptive feedback is more motivating than evaluative feedback.
<p><i>Multiple Means of Representation</i> refers to how a teacher presents concepts and ideas – offering children information multiple times in varied ways.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • What prior experiences, knowledge, or skills are needed in this activity to communicate the intended content? • Are music selections, props, and interactions related to individual children's experiences? • What is each child's current Zone of Proximal Development (Vygotsky, 1978)? What scaffolding does each child need? • Am I providing opportunities for individual exploration of music and movement concepts as well as whole-group, small-group, and one-on-one music and movement interactions?

	<ul style="list-style-type: none"> • Am I ensuring that children are experiencing content in a variety of ways? For example, if the content a teacher wants the children to be immersed in is macrobeat/microbeat relations in Duple meter, then multiple means of representation could include children’s opportunities to <ul style="list-style-type: none"> ○ Listen and freely move to music in Duple meter, ○ Move to macro/micro in Duple meter, ○ Improvise chanted conversations in Duple meter, and ○ Sing songs in Duple meter.
<p><i>Multiple Means of Action and Expression</i> refers to ways children demonstrate their current understandings. In early childhood, action and expression often emerge from or are interrelated with teacher’s representation.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Am I giving children enough silent time, physical space, and freedom to allow action and expression to emerge? • Are children expressing content in a variety of ways? For example, if the content a teacher has been immersing children in is macrobeat/microbeat relations in Duple meter, then multiple means of action and expression could include children’s participation by <ul style="list-style-type: none"> ○ Listening and freely moving to music in Duple meter, ○ Moving to macro/micro in Duple meter, ○ Improvising chanted conversations in Duple meter, and/or ○ Singing songs in Duple meter. • How am I planning for transfer and generalization of content children have been expressing?

Anexo F. Domains of Development Table (Salvador et al., 2020, p. 38-42)

Domain	Associated Diagnostic Labels from IDEA (2004) or DSM V-5® (APA, 2013) indicated in bold.	Characteristics Associated with Needing Support	Manifestations Associated with Autism Spectrum Disorder (ASD)
Behavioral	<p>Emotional Disturbance, which has two main types:</p> <p>Externalizing behavioral differences that involve acting out. Examples of labels associated with externalizing behaviors include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attention Deficit Hyperactivity Disorder • Conduct Disorder • Oppositional Defiant Disorder • Psychotic Behavior • Socialized Aggression <p>Internalizing behavioral differences involves withdrawing. Examples of labels associated with internalizing behaviors include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anxiety • Attention Deficit Disorder • Depression • Obsessive-Compulsive Disorder 	<p>Behavioral needs include social and emotional components, such as</p> <ul style="list-style-type: none"> • short attention span beyond that which can be attributed to daydreaming or being preoccupied; • difficulty self-regulating (e.g. impulsivity; struggling with taking turns, sharing materials, being a partner); • acting out, aggressiveness; • verbal behaviors (e.g., shouting, arguing, interrupting); • physical behaviors (e.g., shoving, hitting, biting); • internalizing behavior differences that involve withdrawing (e.g., refusing to participate, hiding, running away, inflicting self-harm); and/or • emotional lability—rapid vacillation in mood (e.g., joyous to outburst of anger, playful to kicking on the floor crying within a brief time span). 	<p>Behavioral characteristics of children with ASD can include all of the behaviors listed in the Characteristics column of this table, plus stereotypical behaviors (e.g., flapping, rocking, spinning objects, vocal noises).</p> <p>Children with ASD typically have difficulty with social behaviors and interactions. They often socialize in ways that range from aloof or passive, to actively socializing, but in unconventional ways; and their behaviors can range from mild to intense.</p>

Domain	Associated Diagnostic Labels from IDEA (2004) or DSM V-5® (APA, 2013) indicated in bold.	Characteristics Associated with Needing Support	Manifestations Associated with Autism Spectrum Disorder (ASD)
Cognitive	<p>Intellectual Disability is defined by low measures of general intelligence (i.e., IQ < 70) and challenges in at least two adaptive skill areas (e.g., social skills, activities of daily living).</p> <p>Intellectual Disability can be associated with label-based causes, such as</p> <ul style="list-style-type: none"> • genetic (e.g., Down Syndrome), • environmental (e.g., lead poisoning), • medical (e.g., lack of oxygen during birth, infections such as measles), or • Traumatic Brain Injury. <p>Specific Learning Disability such as Dyslexia or Dysgraphia.</p>	<p>A child with cognitive differences experiences difficulties with one or more of four challenge areas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • attention (e.g., initiating, selecting, sustaining, and/or transitioning focus or stimulus), • memory (e.g., remembering multi-step directions and/or details, or definitions for information to apply in an activity), • generalization (e.g., transferring skills or behaviors from one activity/setting to another), and • motivation (e.g., sustaining interest in completing tasks, especially when encountering repeated difficulties succeeding with the task, which can in turn lead to learned helplessness or setting low expectations for self). <p>Children with any combination of those four challenge areas may benefit from additional time, repetition, and/or practice to recall new words, skills, or concepts.</p>	<p>Children with ASD have intellectual capacities that can range from intellectual giftedness to profound intellectual disability. The range can be inconsistent for different areas of cognitive engagement (e.g., a child with ASD could have strong attention skills but be unable to transfer skills developed in this close attention to a related task).</p>

Domain	Associated Diagnostic Labels from IDEA (2004) or DSM V-5® (APA, 2013) indicated in bold.	Characteristics Associated with Needing Support	Manifestations Associated with Autism Spectrum Disorder (ASD)
Communication	Deaf/Hearing Impaired Speech Impairment Language Impairment English Language Learners	<p>Diverse reasons for a difficulty communicating require being able to access different resources and approaches.</p> <p>Examples:</p> <ul style="list-style-type: none"> Children who are Deaf/Hearing Impaired typically are unable to acquire a vocabulary to successfully express themselves from their environment unless they grow up using American Sign Language (ASL) from infancy. They also have difficulty with receptive communication when they are unable to decipher spoken words that most people use to communicate (see also Sensory Domain). Children with Speech Impairment typically have adequate receptive communication skills and can formulate ideas into words (to varying degrees). Complications such as stuttering, lisping, or other distortions can make speech difficult to understand. Children with Language Impairment may have difficulty assigning meaning to received speech sounds. They also may have difficulty formulating thoughts into spoken words. Children who are English Language Learners (i.e., ELLs) are in differing stages of expressive and receptive communication skills in at least one language other than English and differing stages of acquiring expressive and receptive communication skills in English. Although ELL is not a special education classification, children learning English as an additional language benefit from responsiveness to their needs in the Communication Domain. 	<p>Children with ASD typically struggle with communication. Their communication style can range from verbose with a huge vocabulary to not using any verbal communication at all.</p> <p>Children with ASD who are verbal may struggle to express their physical and emotional needs and desires, and/or to receive communication from others with understanding. Some children with ASD have echolalia, copying sounds, words, or sentences they hear. Their echolalia can be immediate or applied out of context at later times.</p> <p>Communication difficulties also arise from differences in sensory perception and perception of social cues and emotional experiences—particularly the ability to read facial expressions or body language, or to understand that other people have their own thoughts, emotions, and desires. Children with ASD often struggle to understand others' communications. They also often struggle to express their own physical and emotional needs and desires.</p>



Domain	Associated Diagnostic Labels from IDEA (2004) or DSM V-5® (APA, 2013) indicated in bold.	Characteristics Associated with Needing Support	Manifestations Associated with Autism Spectrum Disorder (ASD)
Physical	<p>Orthopedic Impairment</p> <ul style="list-style-type: none"> Includes congenital anomaly (e.g. spina bifida, congenital limb deficiency), impairments caused by disease (e.g., polio), and other causes (e.g., cerebral palsy, amputation, severe burns). <p>Other Health Impairment</p> <ul style="list-style-type: none"> Includes chronic or acute conditions (e.g., asthma, diabetes, epilepsy, heart conditions, leukemia, sickle cell anemia). <p>Orthopedic Impairment and Other Health Impairment are considered special education categories only when the symptoms or the impairment adversely affect a child's educational achievement.</p>	<p>Some children have challenges with gross motor skills, including difficulty with locomotor movement and/or coordinating large body parts.</p> <p>Some children have challenges with fine motor skills (e.g., grasping, snapping, clapping).</p> <p>Because children's physical and health needs usually are idiosyncratic, seek communication with caregivers about the child's specific needs, specific characteristics, and ways to be responsive to those needs.</p>	<p>Having ASD is associated with developmental delay in fine motor control. Some children with ASD have a comorbid physical or health impairment (e.g., epilepsy) or are profoundly multiply impaired.</p> <p>Some children with ASD have varying degrees of underdevelopment in muscle tone. Sometimes their challenges in the Physical Domain (e.g., motor coordination, balance) intermingle with needs in the Sensory Domain.</p>

Domain	Associated Diagnostic Labels from IDEA (2004) or DSM V-5® (APA, 2013) indicated in bold.	Characteristics Associated with Needing Support	Manifestations Associated with Autism Spectrum Disorder (ASD)
Sensory	<p>Visual Impairment Deaf/Hearing Impairment Sensory Processing Disorder</p> <p>Sensory inputs include sight, hearing, taste, touch, smell, and both the proprioception system and vestibular system.</p> <p>Proprioception provides information about where parts of the body are in relation to one another. The vestibular system controls balance and eye movement and provides information about position and acceleration.</p> <p>Proprioception and vestibular inputs combine to give us our sense of where we are and how we are moving through space.</p>	<p>Visual Impairment is characterized by vision loss, ranging from blurriness to tunnel vision to blindness.</p> <p>Deaf/Hard of Hearing is characterized by hearing loss, ranging from mild to total. Adaptive devices such as hearing aids and cochlear implants can sometimes help, but children who use these devices need practice and therapy to learn speech and language. Some people who are Deaf communicate through American Sign Language (ASL) and choose not to learn to speak.</p> <p>A Sensory Processing Disorder (SPD) is characterized by significant problems taking in, organizing, and/or processing one or more sensory perception, and can manifest along a continuum ranging from under- to over-responsiveness to stimuli, craving or seeking stimuli, or mild to severe difficulties with motor planning and coordination (e.g., dyspraxia). Note: SPD is not classified as a learning disability. As of 2019, SPD lacks formal medical diagnosis.</p>	<p>Some children with ASD have sensory processing problems that make ordinary experiences (e.g., exposure to sounds and/or textures) overwhelming or painful. Reactions may be characterized by oversensitivity or under-sensitivity.</p> <p>Differences in perception and processing of sensory information can result in atypical or inappropriate responses. Some children with ASD become aggressive toward themselves and/or others when they cannot understand or communicate their confusing, overwhelming, frightening, or painful sensory experiences.</p>

Anexo G. Plano Anual de Atividades

PLANO ANUAL DE ATIVIDADES – PAA

Propostas (os coordenadores preenchem uma folha por cada atividade e entregam na Direção até dia 30 set)

Cargo ou estrutura que apresenta a proposta	a)	
Nome da atividade	b)	
Categoria/Modalidade	c)	
Descrição/objetivos da atividade	d)	
Eixo/Ação TEIP	e)	
Ação Melhoria PE	f)	
Dinamizadores da atividade	g)	
Calendarização	h)	
Data da realização	i)	
Custo previsto (escola)	j)	
Custo previsto (participantes)	k)	
Recursos e materiais necessários	l)	
Público-alvo	m)	
Nº previsto de participantes	n)	
Ano(s) de escolaridade	o)	
Turma(s)	p)	
Alunos	q)	
Escola(s) envolvida(s)	r)	
Equipas dinamizadoras	s)	
Destinatários (não alunos) da atividade	t)	

Atenção – ver no verso as orientações ao preenchimento.

Orientações ao preenchimento:

- a) Cargo ou estrutura que propõe a atividade. Ex: Representante de ...; Coordenador de...; GAAF; etc.
- b) Nome da atividade a divulgar.
- c) Categoria em que se insere a atividade. Ex: exposição; torneio; apresentação; etc.
- d) Descrição e objetivos sucintos da atividade.
- e) Eixo/Ação do TEIP em que se enquadra a atividade -optar **apenas por um** eixo/acção.

	Designação do Eixo/Ação	Objetivos	Contextos
Eixo/Ação I	Cultura de Escola e Lideranças Pedagógicas/ Desenvolvimento das práticas pedagógico-didáticas.	Melhorar o funcionamento dos órgãos, das estruturas e dos serviços no que respeita às práticas pedagógico-didáticas.	Formação; Articulação; Bibliotecas; Coordenação Ano; Clubes, Desporto Escolar, Atividades extracurriculares; Intervisão.
Eixo/Ação II	Gestão Curricular/Apoio à Melhoria das Aprendizagens	Melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem, numa lógica de atuação preventiva que permita antecipar e prevenir o insucesso e o abandono escolares.	Atividades c/alunos 5 anos; Coadjuvações; Apoios Tutoriais Específicos.
Eixo/Ação III	Parcerias e Comunidade/ Relação Escola-Famílias – Comunidade e Parcerias	Promover a formação integral dos alunos, prevenir o abandono, absentismo e a indisciplina, aumentando o envolvimento de todos os elementos da comunidade.	Cidadania e Desenvolvimento; Assembleia de Turma; GAAF/SPO; Protocolos e parcerias.

f) Ação de Melhoria prioritária do Projeto Educativo em que melhor se enquadra a atividade – optar **apenas por uma** ação:

- 1- Melhorar a comunicação interna
- 2- Prevenir e combater a indisciplina.
- 3- Melhorar a qualidade e o sucesso escolar
- 4- Melhorar o plano tecnológico do Agrup^o
- 5- Incentivar a participação em projetos
- 6- Incentivar à participação proativa dos alunos

g) Nome(s) de quem dinamiza a actividade.

h) Período durante o qual decorrerá a atividade. Ex: todo o ano; 2º período; etc.

i) Data em que a atividade final é apresentada ou ocorre.

j) Custo aproximado que a escola terá de assegurar para a concretização da actividade.

K) Custo aproximado a imputar aos participantes na actividade.

l) Recursos e/ou materiais necessários à realização da actividade.

m) Grupo a quem se destina a atividade. Ex: alunos; docentes; etc.

n) N^o de indivíduos que participam na atividade.

o) Anos de escolaridade envolvidos na atividade.

p) Designação das turmas envolvidas na atividade.

q) Nome dos alunos envolvidos, quando não se tratar de um grupo.

r) Designação da(s) escola(s) envolvidas na atividade.

s) Equipas que dinamizam a atividade. Ex: Coordenadores DT's; Coordenadores Dep^o; Direção; etc.

t) Destinatários da atividade quando não alunos. Ex: EE;

Anexo H. Aulas lecionadas: Planificações, relatos e recursos.

Anexo H.1. 31 de janeiro de 2021

Planificação N°1 Data: 31/01/2022 Turma: 5. ° K Duração: 50m						
Sumário: Exercícios tonais. A Dinâmica – Manhattan Beach.				Professora: Patrícia Paiva		
Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA	Conceitos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Experimentação e criação Interpretação e Comunicação	Experimentar sons vocais (voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical. Cantar em grupo uma canção em tonalidade maior.	C, D, F, H	Altura	1ª Atividade Exercícios tonais Canção: Hello everyone! -Cantar com letra -Cantar em sílaba neutra Inferência: Em que tonalidade estamos? Entoar a tónica.	Piano	Observação direta do desempenho de envolvimento: - Afinação ao cantar a canção. - Afinação na execução de padrões tonais individualizados e em grupo.

<p>Apropriação e Reflexão</p>	<p>Cantar em grupo a tónica da canção.</p> <p>Cantar, a solo e em grupo, padrões tonais da tónica e dominante na tonalidade maior.</p> <p>Comparar características harmónicas e dinâmicas diversificadas.</p>		<p>Dinâmica</p>	<p>(Sempre que parar de cantar a turma deve entoar a tónica dó)</p> <p>Padrões tonais com sílabas tonais:</p> <p>1º grupo</p> <p>2º individual</p> <p>Cantar novamente o tema e pedir para prestarem atenção à forma como o professor irá cantar.</p> <p>Cantar uma vez forte e outra vez piano.</p> <p>Inferência: o que acharam de diferente?</p>		<p>- Assertividade e conhecimento nas respostas às perguntas sobre as características da canção</p> <p>- Atenção e foco na atividade.</p>
<p>Interpretação e comunicação</p> <p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais.</p> <p>Comparar características dinâmicas diversificadas.</p>	<p>C, D, F, H, J</p>	<p>Dinâmica</p>	<p>2ª Atividade</p> <p>Audição da Canção Forte Piano.</p> <p>Perguntar o que é que acontece no decorrer da peça e que palavras ouviram a ser cantadas.</p> <p>Sentir as dinâmicas com o corpo: Levantar os braços</p>	<p>Áudio: Forte Quadro</p>	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <p>- Coordenação motora</p> <p>- Entendimento dos conteúdos abordados</p>

	Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para descrever diversas dinâmicas.			<p>nos momentos em que ouviram uma intensidade forte e baixar nos momentos em que a intensidade é mais fraca.</p> <p>Apresentação dos elementos de notação musical (indicações de dinâmica):</p> <p>f f - fortíssimo</p> <p>f – forte</p> <p>mf – mezzo forte</p> <p>p - piano</p> <p>pp – pianíssimo</p> <p>< - crescendo</p>		
Apropriação e reflexão	Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para descrever diversas dinâmicas.	A, E, F, H, J	Ritmo	3ª Atividade	Manual Digital	Observação direta de desempenho e envolvimento:
Interpretação e comunicação	Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.		Dinâmica	<p>Introdução à peça Manhattan Beach do Manual</p> <p>Explicação e revisão dos elementos de notação musical</p> <p>Execução da secção rítmica:</p>		<p>- Coordenação motora</p> <p>- Entendimento dos conteúdos abordados</p> <p>-Regularidade na pulsação</p>

	Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais.			<ul style="list-style-type: none"> - Ritmos nas pernas sem o backing track -Sentar nos tempos piano e levantar nos tempos forte com o backing track - Fazer os tempos fortes nas pernas e tempos fracos nos ombros. 		-Execução expressiva da peça
--	---	--	--	--	--	------------------------------

Relato e breve reflexão:

A planificação foi realizada tendo em conta o programa que a professora cooperante procura atingir com a turma. Cooperativamente, as atividades foram planeadas por ambas as estagiárias recorrendo ao Manual e procurando abordar materiais diversos e estratégias eficientes para um bom envolvimento das turmas de quinto ano. Esta variedade e a insistência em atividades que envolvam e estimulem a audição tonal e rítmica dos alunos tem também como intuito apoiar o tema proposto para relatório de estágio.

A planificação foi cumprida na íntegra, tendo sobrado algum tempo para o início de leitura da seção melódica da peça Manhattan Beach. A meu ver deveria espaçar um pouco mais as atividades promovendo um melhor entendimento dos conceitos e uma melhor fruição da experiência musical. O comportamento da turma foi exemplar, contudo a minha habituação à disposição da sala de aula contribuirá para um melhor envolvimento de todos os alunos nas atividades.

A forma ligeiramente diferente de começar a aula, comparativamente às aulas lecionadas pela professora cooperante, causou alguma estranheza na turma que ao longo do exercício foi demonstrando cada vez mais abertura. Atividade com foco tonal (a canção Hello Everyone!) pretendia

promover a afinação de cada aluno, bem como a prática vocal em conjunto. Tinha também como objetivo verificar as facilidades/dificuldades dos alunos de modo retirar informação para a elaboração de outras atividades de foco tonal.

A afinação terá de continuar a ser trabalhada com os alunos já que alguns ainda não conseguem separar a voz falada da sua voz cantada entoando as melodias e os intervalos em vez de os cantar.

Na segunda atividade, o acesso à partitura da canção que tinham ouvido promoveu a associação das dinâmicas que a turma escutou com a sua representação formal. Apesar da falta de um espaço amplo para trabalhar movimento, os momentos de movimento procuraram promover uma melhor assimilação dos conceitos abordados. Quero continuar a dar prioridade ao sentir a música antes do contacto com a escrita musical ou com a interpretação mais fiel das peças.

Por fim, na terceira atividade, procurei continuar a promover a consciencialização corporal pedindo a interpretação da peça em diferentes partes do corpo.

Foi notória a compreensão dos conceitos forte e piano na turma. A maior parte da mesma demonstra regularidade rítmica na execução da peça utilizada.

Materiais Utilizados

Hello Ev'rybody
 Edwin Bakant
 and Chatty Bailey

I can't see my way ahead
 I can't see my way ahead
 Let's make me see

Copyright © 1932 Phoenix Music Co., Inc.

Manhattan beach FORMA: INTRODUÇÃO 2 A1 B1 A2 B2 www.100-musica5.te.pt

A1

B1

A2

B2

5

f *p* *f* *p*

For-te For - te Pi - a - no For-te For - te Pi - a -

13

ff *pp*

no For - tí-ssi-mo Pi-a - ní-ssi-mo e cre-scen-do te FOR-TE

<p style="text-align: center;">Planificação N°2 Data: 03/02/2022 Turma: 5. ° K Duração: 50m</p>						
Sumário: A dinâmica – revisões. Exercícios rítmicos. Manhattan Beach.				Professora: Patrícia Paiva		
Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA	Conceitos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Apropriação e Reflexão	<p>Comparar e distinguir auditivamente características dinâmicas diversificadas.</p> <p>Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para identificar diversas dinâmicas.</p>	A, C, F, H, I	Dinâmica	<p>1ª Atividade</p> <p>Revisão de conteúdos.</p> <p>Caderno de Atividades: Realização da atividade G da página 28.</p>	<p>Caderno de Atividades</p> <p>Computador</p> <p>Colunas</p>	<p>Correção do exercício em aula através da participação ativa e coletiva da turma. (os alunos deverão colocar o dedo no ar de acordo com a dinâmica que atribuíram a cada um dos exemplos auditivos).</p>

<p>Experimentação e Criação</p>	<p>Explorar o corpo conhecendo o seu potencial musical.</p>	<p>C, D, F, H, J</p>	<p>Ritmo</p>	<p>2ª Atividade</p>		<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora - Assertividade nas respostas e compreensão dos conteúdos. - Precisão na execução de padrões rítmicos. - Foco e atenção na atividade
<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Interpretar um canto-rítmico usando a voz falada com diferentes intencionalidades expressivas.</p> <p>Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais.</p>			<p>Exercícios rítmicos</p> <p>Canto rítmico: Walking with my mom</p> <p>Estabelecer o batimento de uma pulsação moderada nas pernas.</p> <p>Entoar o canto rítmico.</p> <p>Inferência: Em que métrica estamos? (usual binária)</p> <p>Exemplificar a métrica ternária.</p> <p>Alternar a pulsação entre métrica usual binária e métrica usual ternária.</p> <p>Entoar novamente o canto rítmico.</p> <p>Padrões rítmicos de imitação e assimilação.</p>		
<p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Comparar características rítmicas.</p> <p>Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para descrever diferentes métricas.</p>					

<p>Experimentação e Criação</p>	<p>Explorar instrumentos não-convencionais conhecendo o seu potencial musical.</p>	<p>A, E, F, G, H, I, J</p>	<p>Ritmo e Dinâmica</p>	<p>3ª Atividade</p>	<p>Computador Projetor Colunas Manual Digital Conchas da praia Caderno de Atividades</p>	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento: - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados. -Regularidade na pulsação. -Execução expressiva da peça.</p>
<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Tocar em grupo uma peça musical utilizando instrumentos musicais convencionais e não convencionais, de altura definida e indefinida.</p>			<p>Revisão da peça Manhattan Beach do Manual</p> <p>3.1. Revisão dos elementos de notação musical. Execução da seção rítmica com batimento nas pernas. Distribuir conchas da praia. Execução da seção rítmica com instrumentos musicais não convencionais.</p>	<p>s</p>	<p>-Correção individual do exercício do Caderno de Atividades: - Precisão na cópia de uma das partes da melodia tocada.</p>
<p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Reproduzir sozinho material escrito utilizando as normas de notação musical tradicionais.</p>			<p>Executar a peça na íntegra utilizando os instrumentos na seção rítmica e cantando a seção melódica.</p> <p>3.2. Revisão dos elementos de notação musical.</p>		

				<p>Execução da seção melódica nos instrumentos de sala de aula: xilofone e jogo de sinos.</p> <p>3.3.</p> <p>Caderno de atividades: Realização do exercício de escrita H, pág. 28.</p>		
--	--	--	--	---	--	--

Relato e breve reflexão:

A planificação foi realizada tendo em consideração a continuação e reforço dos conceitos musicais. Cooperativamente as atividades foram planeadas por ambas as estagiárias recorrendo ao Manual e procurando abordar materiais diversos e estratégias eficientes para um bom envolvimento das turmas de quinto ano. Esta variedade e a insistência em atividades que estimulem a audição tonal e rítmica dos alunos tem também como intuito apoiar o tema proposto para relatório de estágio.

A planificação foi cumprida na íntegra. Desta vez, procurei que aula tivesse um foco rítmico de modo a verificar a coordenação motora, a precisão rítmica na entoação de padrões em sílaba neutra e o raciocínio lógico através da comparação de duas métricas distintas (binária e ternária).

Contrariamente à afinação, a maioria dos alunos não demonstrou tantas dificuldades nos padrões rítmicos, contudo houve uma tendência para o acelerar da pulsação inicial da atividade.

A maior parte da mesma demonstra regularidade rítmica na execução da peça Manhattan Beach e o entusiasmo pelos instrumentos não convencionais distribuídos também envolveu o ambiente da turma. Gostaria de, após esta experiência de interpretação, promover momentos de criação de ambientes sonoros como a praia, recorrendo a mais instrumentos convencionais e não convencionais. Penso que esse tipo de atividades irá encorajar a exploração musical livre.

O uso do Caderno de Atividades foi incentivado pela professora cooperante durante as nossas reuniões, visto que é exigido pela escola que os alunos que o adquiram todos os anos. Assim, procurei utilizar o caderno de atividades como ferramenta de verificação de algumas aprendizagens, bem como um instrumento de habituação à escrita musical tradicional. No entanto, não sobrou muito tempo para que os alunos terminassem a tarefa na aula e quando pedi que a terminassem em casa, a maior parte dos alunos mostrou desagrado.

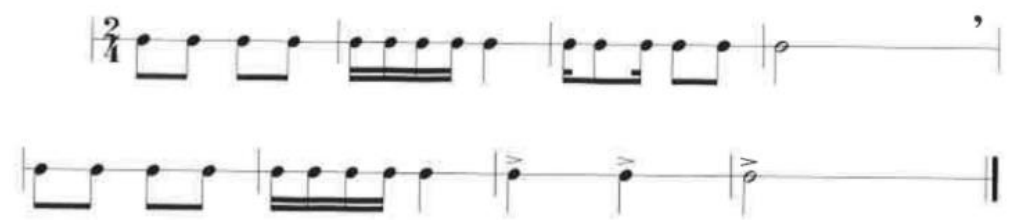
Materiais utilizados

G Página 20 do manual  CD1 - 23

1. Escuta os três exemplos musicais, dados pelo teu professor, e faz uma **X** nas dinâmicas correspondentes.

	<i>p</i>	<i>mf</i>	<i>f</i>
1.	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>
2.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input checked="" type="checkbox"/>


Moderate Edwin E. Gordon

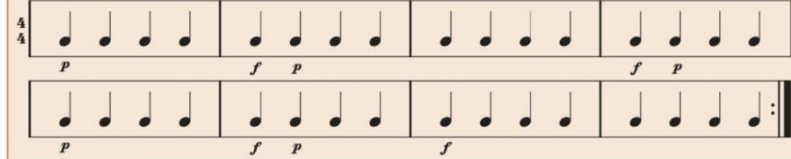



Manhattan beach

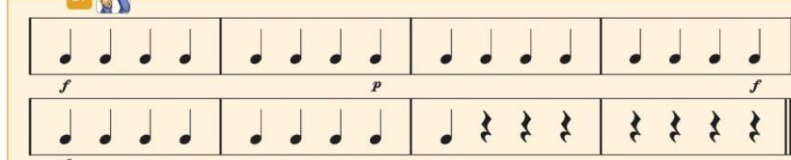
FORMA: **INTRODUÇÃO 2** **A1** **B1** **A2** **B2**

 www.100-musica5.te.pt


A1 




B1 



A2



B2



H Página 20 do manual (preparação para a próxima aula)  CD1 - 24

1. Transcreve a parte **A2** da música «**Manhattan Beach**» (página 21 do manual).

A2



A2



<p style="text-align: center;">Planificação N°3 Data: 07/02/2022 Turma: 5. ° K Duração: 50m</p>						
Sumário: Exercícios tonais. A figura rítmica – colcheia. Leitura da peça Solitário.				Professora: Patrícia Paiva		
Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA	Conceitos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Apropriação e Reflexão	Reproduzir sozinho material escrito utilizando as normas de notação musical tradicionais.	A, C, F, I	Ritmo e Altura	1ª Atividade Revisão de conteúdos Caderno de Atividades: Realização e correção do exercício de escrita H, pág. 28.	Caderno de Atividades Computador Projetor	Correção individual do exercício do Caderno de Atividades: - Precisão na cópia de uma das partes da melodia tocada. - Compreensão da função de cada símbolo copiado (clave, figuras rítmicas,

						barra de repetição, etc.)
Interpretação e comunicação	Cantar, a solo e em grupo, uma canção em modo menor em métrica ternária.	F, H, J	Altura	2ª Atividade	Piano	Observação direta do desempenho de envolvimento:
Apropriação e reflexão	Cantar, a solo e em grupo, padrões em modo menor. Comparar características tonais.			Exercícios tonais Canção: Ô lelê (tonalidade menor) -Cantar a canção. -Entoar a dominante e tônica. Inferência: em que tonalidade estamos? (menor) -Padrões tonais de imitação e assimilação em sílaba neutra (grupo e individuais) (alternar entre padrões tonais e a canção várias vezes, terminando cantando a canção uma última vez)		- Afinação ao cantar a canção. - Afinação na execução de padrões tonais individuais e de em grupo. - Atenção e foco na atividade.

<p>Experimentação e criação</p> <p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Audição de uma tonalidade não usual.</p> <p>Explorar o corpo conhecendo o seu potencial musical.</p> <p>Utilizar o corpo para entender a relação entre macrotempo e microtempo numa métrica usual binária.</p> <p>Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para descrever diferentes figuras rítmicas.</p>	<p>A, E, F, H, J</p>	<p>Ritmo</p>	<p>3ª Atividade</p> <p>Figura rítmica: A colcheia</p> <p>Audição do tema Borboleta (contacto com uma tonalidade não usual: mixolídia)</p> <p>-Marcação da pulsação no corpo</p> <p>-Marcação da divisão</p> <p>-Associação simbólica:</p> <p>Pulsação - semínima</p> <p>Divisão – colcheias</p>	<p>Computador</p> <p>Colunas</p> <p>Audio</p>	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados. -Regularidade na pulsação.
<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Interpretar uma peça rítmica com o corpo e a voz falada.</p> <p>Cantar em grupo e em solo uma peça recorrendo à</p>		<p>Ritmo e Altura</p>	<p>4ª Atividade</p> <p>Peça Solitário</p> <p>4.1. Leitura rítmica da peça em sílaba neutra e marcação da pulsação</p>	<p>Manual</p> <p>Digital</p> <p>Computador</p> <p>Projetor</p>	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora

Apropriação e reflexão	leitura em notação tradicional. Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para descrever diferentes figuras rítmicas.			4.2. Introdução à nota sol e leitura melódica.		- Entendimento dos conteúdos abordados. - Regularidade na pulsação. - Afinação na leitura melódica
-------------------------------	---	--	--	---	--	--

Relato e breve reflexão:

Nesta aula, procurei estruturar uma planificação que fosse ao encontro do que era esperado pela professora cooperante, introduzindo uma nota nova na prática vocal para posteriormente iniciar a prática instrumental. Por outro lado, procurei manter um primeiro momento dedicado ao desenvolvimento da afinação e estimulação da audição tonal dos alunos. A música da Borboleta, foi um material escolhido com o propósito de expor a turma a uma peça numa tonalidade não usual tendo a intenção de se apropriarem de um novo conceito rítmico.

A primeira das atividades, a realização e correção do exercício do caderno de atividades, promoveu o contacto dos alunos com a escrita musical tradicional e uma oportunidade de verificar se os conceitos abordados na aula anterior foram bem assimilados. A maioria dos alunos correspondeu bem ao exercício, sendo que alguns não eram muito precisos ao desenhar as figuras rítmicas ou a clave em questão. Considero que esta correção foi importante, nomeadamente para assimilarem bem as regras formas da escrita na clave de sol.

A peça “Ô lelê” permitiu aos alunos o contacto com uma peça em tonalidade menor bem como o desenvolvimento do aparelho vocal. A afinação continua a ser um ponto importante de melhoria, principalmente o entendimento da diferença entre a voz falada e a voz cantada. Contudo, não houve grande diferença na execução de padrões tonais em tonalidade menor comparativamente aos padrões tonais em tonalidade maior da aula

anterior. A identificação da tonalidade da peça foi feita pelo aluno Martim que prontamente respondeu tonalidade menor, o que mostra que este aluno, e alguns que demonstraram apoio à sua resposta com o abanar da cabeça, têm presente a diferença entre tonalidade maior e tonalidade menor. Nota-se que esta distinção tem sido trabalhada pela professora cooperante em aulas anteriores.

Não foram expostas grandes dificuldades na compreensão e execução das figuras rítmicas colcheia e semínima. Explorar com o corpo utilizando o material da borboleta promoveu a ideia de divisão binária e da relação entre as figuras rítmicas que correspondiam ao macrotempo e ao microtempo da canção.

Procurando permanecer com o foco rítmico da aula, a leitura da nova peça foi inicialmente apenas rítmica associando as figuras rítmicas, que haviam sido experienciadas com o corpo, à escrita musical. A leitura melódica serviu apenas como introdução à nota sol.

Materiais utilizados

1 Ô LE LÊ

(Tradicional de Cabo Verde/UPD/Opus Tutti/BebéBabá/CMT)

Musical score for "Ô LE LÊ" in 6/8 time. The melody is written on a single staff. The lyrics are: Ô le - le, ô le - lá, ô, le - le, le - le, le - lá, ô le - le, ô le - la, ô le - le, le - le, le - la.

3 BORBOLETA

(Enciclopédia da Música com Bicho/CMT)

Musical score for "BORBOLETA" in 2/4 time. The melody is written on a single staff. The lyrics are: Bor - bo - le - ta, bor - bo - le - ta, d'a-saàs cores e ca - ra pre - ta. Tu já fos - te'u - ma la - gar - ta, ver - de, gor - da, feia e far - ta.

*Borboleta, borboleta,
d'asa às cores e cara preta.
Tu já foste uma lagarta,
verde, gorda, feia e farta.*

Solitário

FORMA:

INTRODUÇÃO B A B A B



www.100-musica5.te.pt

Musical score for section A of "Solitário" in 4/4 time. It features a first ending (1.) and a second ending (2.).

Musical score for section B of "Solitário" in 4/4 time. It features a first ending (1.), a second ending (2.), and a D.C. (Da Capo) instruction.

<p align="center">Planificação N°4 Data: 09/02/2022 Turma: 5.º K Duração: 50m</p>						
Sumário: Exercícios rítmicos. Continuação do estudo da peça Solitário.				Professora: Patrícia Paiva		
Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA	Conceitos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Interpretação e comunicação</p> <p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Entoar, a solo e em grupo, um canto rítmico em métrica usual ternária.</p> <p>Entoar, a solo e em grupo, padrões rítmicos em métrica usual ternária.</p> <p>Comparar características rítmicas</p>	<p>A, C, F, I</p>	<p>Ritmo</p>	<p>1ª Atividade</p> <p>Exercícios rítmicos</p> <p>Canto Rítmico Rolling</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exposição a métrica ternária. - Entoar um canto rítmico em métrica ternária. - Padrões em métrica ternária -Perguntar: Em que métrica estamos? 		<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados. -Regularidade na pulsação. -Precisão na imitação dos padrões rítmicos.

						-Assertividade nas respostas dadas.
Interpretação e comunicação	Entoar, a solo e em grupo, um canto rítmico em métrica usual binária.	F, H, J	Ritmo	2ª Atividade	Quadro	Observação direta de desempenho e envolvimento:
Apropriação e reflexão	Entoar, a solo e em grupo, padrões rítmicos em métrica usual binária.			Exercícios rítmicos		- Coordenação motora
	Comparar características tonais.			-Marcação de pulsação e divisão binária.		- Entendimento dos conteúdos abordados.
	Utilizar o corpo para entender a relação entre macrotempo e microtempo numa métrica usual binária.			Entoar o canto rítmico anterior em métrica binária.		-Regularidade na pulsação.
	Utilizar vocabulário e simbologias convencionais			Padrões em métrica binária de grupo.		-Associação verbal da métrica usual binária
				Escrever no quadro 4 padrões rítmicos com 4 macrotempos cada um associando a figura da semínima ao macrotempo e a figura da colcheia ao microtempo.		
				Introdução das sílabas rítmicas DU DEI.		

	para descrever diferentes figuras rítmicas.					
Experimentação e criação	Audição de uma tonalidade não usual.	A, E, F, H, J	Ritmo	3ª Atividade Exercícios rítmicos: Atividade do Maestro	Quadro	Observação direta de desempenho e envolvimento: - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados. - Regularidade na pulsação.
Apropriação e reflexão	Explorar o corpo conhecendo o seu potencial musical.			Divisão da turma em quatro grupos e atribuir 1 dos 4 padrões rítmicos a cada grupo. Cada grupo realiza o seu padrão utilizando partes do corpo: pés, pernas, palmas e voz. Alternar os grupos e trocar a atribuição dos padrões. Sobrepor alguns padrões rítmicos.		
	Utilizar o corpo para entender a relação entre macrotempo e microtempo numa métrica usual binária.					
	Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para descrever diferentes figuras rítmicas.					

<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Interpretar uma peça rítmica com o corpo e a voz falada.</p>		<p>Ritmo, Altura e Forma</p>	<p>4ª Atividade Peça Solitário 4.1. Leitura rítmica da peça em silaba neutra e marcação da pulsação.</p>	<p>Manual Digital Computador Projetor</p>	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p>
<p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Cantar em grupo e em solo uma peça recorrendo à leitura em notação tradicional.</p> <p>Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para descrever diferentes figuras rítmicas.</p>					<ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados. -Regularidade na pulsação. - Afinação na leitura melódica

Relato e breve reflexão:

Enquanto os alunos copiavam o sumário para os seus Cadernos de Atividade, que já se encontrava escrito no quadro aquando da entrada dos alunos em sala, distribui uma folha onde os alunos podiam escrever de forma anónima, uma música, banda ou instrumento que gostassem. As primeiras atividades tiveram um foco rítmico promovendo um equilíbrio entre o trabalho de conteúdo tonal e o trabalho de conteúdo rítmico.

Após da apresentação de *Rolling*, foram solicitados a imitação de padrões de quatro macrotempos, bem como a marcação da pulsação com diferentes partes do corpo. Por ser um canto rítmico em métrica usual ternária, foi solicitado aos alunos que experienciassem as duas métricas e perguntei em que métrica estaríamos. Muitos não se lembravam do nome da métrica ternária, confundindo com a palavra “trinaria” o que

demonstrou, apesar do erro, um bom entendimento rítmico do material explorado. Como o trabalho rítmico já havia sido introduzido pela professora cooperante, tive a oportunidade de introduzir as sílabas rítmicas Du Deis e, visto que os alunos já haviam iniciado a leitura de partituras simples, num momento posterior ao entendimento da métrica usual binária através do corpo, prossegui com a associação simbólica entre os padrões rítmicos realizados e a notação musical convencional.

Assim, entoei 4 padrões rítmicos de quatro macrotempos que os alunos não tiveram dificuldade em escrever quando lhes expliquei que quando ouvissem Du Dei, estariam a ouvir colcheias, e quando ouviam apenas Du o tempo não estaria dividido e por isso seria uma semínima. Apesar do que foi proposto na planificação, a realização do jogo do maestro apenas contou com a divisão da turma em dois grupos visto que alguns alunos haviam faltado nesse dia à aula. Sem grandes dificuldades, os alunos permaneceram com uma postura de atenção e concentração durante esta atividade devido à espontaneidade com que as indicações eram dadas.

Descontraindo um pouco o corpo, foi iniciado um aquecimento vocal breve antes dos alunos iniciarem o estudo da peça solitário. Ainda sem abordar a prática instrumental, os alunos identificaram os elementos presentes na partitura e cantaram a peça com o nome das notas duas vezes. Uma terceira repetição foi também solicitada recorrendo aos xilofones de papel que cada aluno tinha consigo.

Não sou de facto adepta desta solução, visto que apesar de ter pedido aos alunos que continuassem a cantar, estes concentraram-se na posição das mãos o que a meu ver tornou o exercício muito mais técnico e menos musical. Contudo, devido ao pouco tempo que sobrava da aula não foi possível colocar os alunos nos instrumentos musicais de sala de aula.

Partilha a tua música!

Escreve nas linhas abaixo o nome de UM cantor, músico, banda, grupo musical ou de uma música que gostes. Assim que terminares passa ao colega do lado para que ele possa preencher na linha seguinte. Não precisas de colocar o teu nome na folha para indicar qual foi a tua escolha, mas podes fazê-lo se quiseres.

- Marian Domingos "Pano Amado"
- Old town road - Drake
- Bruno Mars
- 1 Bárbara Bandeira - "A última carta"
- Peruca - "Estão tu chora agora"
- Fernando Daniel - "As voltas"
- David Correia - "Vamos com tudo"
- "Seven nation Army" - The White Stripes - Rui
- 2 "A Magueta nos foi" - Pestim Fante
- "Misery" - Image Morgan
- "Strawberry" -
- 3 Now united "Lean on me"

Materiais utilizados

Jogo do Maestro: Padrões

Padrão 1

Padrão 2

Padrão 3

Padrão 4

Solitário

FORMA: INTRODUÇÃO B A B A B



A

B

1.

2.

D.C.

<p align="center">Planificação N°5 Data: 14/02/2022 e 15/02/2022 Turma: 5.º K e 5.º L Duração: 50m</p>						
Sumário: Exercícios tonais. A peça Solitário nos xilofones.				Professora: Patrícia Paiva		
Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA	Conceitos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Interpretação e comunicação</p> <p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Entoar, a solo e em grupo, um canto rítmico em métrica usual ternária.</p> <p>Entoar, a solo e em grupo, padrões rítmicos em métrica usual ternária.</p> <p>Comparar características rítmicas</p>	<p>A, C, F, I</p>	<p>Altura</p>	<p>1ª Atividade Exercícios tonais Olá da Terra (Exposição a uma tonalidade não usual: eólia) - Cantar a tónica - Revisão das dinâmicas - Introdução ao diminuendo</p>		<p>Observação direta do desempenho de envolvimento: - Afiinação. - Entendimento dos conteúdos abordados: clareza na distinção das dinâmicas. - Foco na atividade.</p>

Apropriação e reflexão	Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para descrever diferentes figuras rítmicas.					-Regularidade na pulsação.
-------------------------------	--	--	--	--	--	----------------------------

Relato e breve reflexão:

Esta planificação foi colocada em prática em duas turmas de 5.º ano que revelaram respostas diferentes às dinamizações.

A canção “Olá da Terra” serviu como canção de boas-vindas aos alunos, o que pareceu provocar alguma estranheza no olhar de alguns alunos do 5.º K, enquanto o 5.º L se mostrou mais recetivo à canção. Para que os alunos assumissem o material como parte integrante da aula, pedi-lhes que marcassem a pulsação e tentassem identificar a métrica da mesma. As respostas foram dispares, contudo, a grande maioria respondeu ternária na turma do 5.º K e na turma 5.º L surgiram respostas muito incertas lançadas com pouca ponderação por parte dos alunos.

Para que todos tirassem as suas dúvidas, pedi que a turma marcasse comigo os microtempos da canção recorrendo às mãos nos ombros e integrando as sílabas rítmicas DU DA DI. Solicitei que continuassem a marcação dos microtempos enquanto repetia a canção e a turma demonstrou uma tendência para acelerar o andamento inicial.

A escrita de padrões foi uma tarefa simples para os alunos do 5.º K que não tiveram dificuldades em transformar o que ouviam em escrita musical. Por outro lado, o 5.º L demonstrou bastantes dificuldades e apenas três alunos mostravam assertividade nas suas respostas. Por essa mesma razão, na turma do 5.º L voltei a cantar padrões e a solicitar a sua repetição antes de terminar a atividade, de modo a trabalhar esta associação.

A segunda atividade funcionou bem com ambas as turmas, talvez por incidir mais na imitação e pouco na autonomia. Ainda assim, a última seção do exercício acabou por ser adaptada a ambas as turmas. Em vez de dois grupos cantarem acordes diferentes, dividi a turma em três grupos e cada um cantou uma nota do acorde. Enquanto os alunos cantaram, toquei a melodia do rouxinol no piano e repeti o exercício cantando. Esta organização demorou algum tempo, mas penso que o desafio do exercício estimulou a concentração e afinação em ambas as turmas e envolveu-os no contexto tonal da canção.

A terceira atividade, contudo, não foi possível de ser concluída sendo que apenas um grupo teve a oportunidade de tocar a peça nos xilofones.

Materiais utilizados

OH, LÁ DA TERRA (Opus Tutti/Música de Colo)

i *iv* *i* *VII* *i* *iv* *i*
 O-lá, be-bé, o - lá, o-lá, o-lá, be-bé, o - lá, o-lá. O-lá, be-bé, o - lá, o-lá,

i^o *VII* *i* *iv* *i*
 o-lá, be bé, o - lá, o-lá. Ti-ra-iê, ti-ra-iê, ti-ra-iê - ra - iê - ra-iê - rá.

VII *i* *iv* *i* *VII* *i*
 iê - ra - iá. O-lá, be-bé, o - lá, o-lá, o-lá, be-bé, o - lá, o-lá.

iv *i* *i*^o *i* *VII* *i*
 O - lá, be - bé, o - lá, o - lá, o - lá, be - bé, o - lá, o - lá.

Olá, bebé, olá, olá. (4x)

Tiraiê, tiraiê, tiraiêraiêraiêrá,

tiraiê, tiraiê, tiraiêraiêraiá.

Olá, bebé, olá, olá. (4x)

ROUXINOL REPENICA O CANTE (Tradicional portuguesa - Baixo Alentejo/Música de Colo)

I *V* *I* *V* *I* *IV* *I*
 Rou-xi - nol re-p'ni-ca'o can-te, ao pas-sar na pas-sa-dei -
 Sem pas-sares à Vi-di-guei ra, sem ires be - ber ao fal-can -

V *vi* *iii* *IV* *I* *V*
 -ra, nun-ca mais tor-nas a Be-ja. Oh,
 -te, e'ao pas-sares na pas-sa-dei - ra. Oh,

I *ii* *V*⁶ *I*
 ai! Sem pas-sares à Vi-di-guei - ra.
 ai! Rou-xi - nol re-p'ni - ca'o can - te.

Rouxinol repenica o cante,
 ao passar na passadeira,
 nunca mais tornas a Beja. Oh, ai!
 Sem passares à Vidigueira.

<p align="center">Planificação Nº6 Data: 28/02/2022 Turma: 5.º K Duração: 50m</p>						
Sumário: O ostinato. Prática instrumental nos xilofones.				Professora: Patrícia Paiva		
Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA	Conceitos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Interpretação e comunicação</p> <p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Entoar, a solo e em grupo, um canto rítmico em métrica usual binária.</p> <p>Entoar, a solo e em grupo, padrões rítmicos em métrica usual binária.</p> <p>Associar as sílabas rítmicas ao padrão executado.</p>	<p>C, F, H, J</p>	<p>Ritmo</p>	<p>1ª Atividade Exercícios rítmicos Canto Rítmico: En el bosque (Marisa Pérez)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cantar o canto rítmico. - Solicitar padrões rítmicos em sílaba neutra (classe e individuais). -Solicitar a cada aluno que devolva o padrão que a professora entoar em sílaba 		<p>Observação direta do desempenho de envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precisão na execução de padrões rítmicos -Associação verbal: uso apropriado das sílabas rítmicas.

	Apropriação de vocabulário rítmico em métrica binária.			neutra colocando as sílabas rítmicas. (Du Dei)		- Atenção e foco na atividade.
Apropriação e reflexão	Aquisição e utilização vocabulário musical para descrever uma canção.	B, C, H, J	Forma	<p>2ª Atividade</p> <p>O ostinato</p> <p>The White Stripes – Seven Nation Army</p> <ul style="list-style-type: none"> - Audição da canção e solicitar aos alunos a marcação de pulsação. - Perguntar qual a divisão da canção que acabaram de ouvir. (R: Divisão binária) - Perguntar se ouviram algum elemento que se repetia ao longo da canção. (R: uma melodia nos instrumentos de corda) - Solicitar que contem quantas vezes esse elemento se repete até ao final da canção. 	<p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Colunas</p> <p>Link: https://www.youtube.com/watch?v=0J2QdDbel mY</p>	<p>Observação direta do desempenho de envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Precisão na marcação da pulsação. - Assertividade nas respostas dadas. - Entendimento dos conteúdos abordados - Atenção e qualidade na participação.

				- Explicar à turma que a este elemento que se repete dá-se o nome de ostinato.		
Apropriação e reflexão	Utilizar vocabulário e simbologias convencionais para registar um ostinato melódico simples.	A, B, C F, H, I, J	Altura, Ritmo e Forma	3ª Atividade Imagine Dragons: Enemy -Audição e identificação de um ostinato presente na música. -Aquecimento vocal em ré maior. - Cantar o ostinato. - Escrever na pauta as notas fá e sol com auxílio dos alunos (quadro) -Pedir aos alunos que abram o caderno de atividades nas folhas com pauta. - Ditado melódico do ostinato. - Execução do ostinato através de ritmos corporais - Execução do ditado nos instrumentos de sala de aula.	Computador Projetor Colunas Link: https://www.youtube.com/watch?v=D9G1VOjN_84 Quadro	Observação direta de desempenho e envolvimento: - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados. -Regularidade na pulsação.
Interpretação e comunicação	Tocar um ostinato simples nos instrumentos de sala de aula mantendo o andamento.					

Relato e breve reflexão:

Nesta aula, procurei evitar os materiais do manual, visto que, cada música presente no manual 100% Música apresenta ao aluno uma nova nota, tendo em consideração o tempo que o aluno leva a dominar a projeção de som na flauta de bisel. Assim, devido ao à vontade demonstrado pela turma com a escala de dó maior em aulas anteriores, e tendo em consideração os instrumentos de sala de aula disponíveis, optei por avançar com outros materiais mais desafiantes.

A primeira atividade envolveu a associação verbal. O canto rítmico serviu o propósito de dar contexto para a execução das atividades sequenciais de aprendizagens. Os registos verificaram apenas quatro casos em que o padrão mais avançado não foi conseguido, apesar de ir alternando para que, não só me certificasse que os alunos também conseguiam realizar os padrões dos outros níveis como também para que não se tornasse num padrão decorado. Intercalei também os padrões individuais com padrões de classe e com a repetição do canto rítmico para ir devolvendo o contexto rítmico aos alunos. No que toca ao uso das sílabas rítmicas, a maioria não demonstrou dificuldades em executá-las associando-as aos padrões que eu ia entoado.

Os materiais musicais escolhidos para as restantes atividades foram sugestões que constavam na folha que passei em aula com “partilha a tua música!”. Com a segunda atividade pretendi apresentar o conceito de ostinato melódico à turma, partindo da experiência da audição e da identificação de material repetitivo. Apesar da turma mostrar entendimento através das respostas dadas, penso que será um conceito que terá de continuar a ser abordado para que não “caia no esquecimento”.

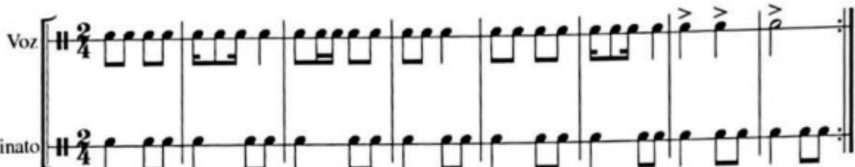
Com a última atividade procurei inserir mais uma nota musical, fá, continuando a utilizar a ideia do material repetitivo e verificando a aquisição de vocabulário musical através de um ditado que apenas envolveu as figuras rítmicas já trabalhadas anteriormente e duas notas musicais. Repeti várias vezes a melodia e todos conseguiram executar o exercício de escrita, tendo apenas algumas dúvidas no compasso utilizado. A execução da parte no xilofone, por sua vez, revelou-se mais desafiante devido à falta de contacto com o instrumento musical e à exigência de coordenação.

Penso que será importante, criar mais oportunidades de contacto com o instrumento para que possam explorar mais livremente e apropriarem-se da técnica correta da baqueta.

Materiais utilizados


56. EN EL BOSQUE MAD Marisa Pérez

Allegro



Enemy

Imagine Dragons



<p align="center">Planificação N°10 Data: 07/03/2022 Turma: 5.º K Duração: 50m</p>						
<p>Sumário: Exercícios rítmicos. “Dancing with Scarves” – a mínima e a semibreve. As notas dó grave e ré.</p>				<p>Professora: Patrícia Paiva</p>		
<p>Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)</p>	<p>AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes</p>	<p>ACPA</p>	<p>Conceitos</p>	<p>Atividades/Estratégias</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>
<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Entoar, a solo e em grupo, um canto rítmico em métrica multimétrica.</p>	<p>H, J</p>	<p>Ritmo</p>	<p>1ª Atividade Exercícios rítmicos Canto rítmico: Faço uma casa (multimétrica) -Entoar o canto rítmico em sílaba neutra -Marcar os macrotempos nas pernas -Marcar microtempos com as palmas</p>		<p>Observação direta de desempenho e envolvimento: - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados -Regularidade na pulsação</p>
<p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Reproduzir e audiar macrotempos de um canto rítmico multimétrico.</p> <p>Ter contacto com materiais de métricas distintas.</p>					

				<ul style="list-style-type: none"> - Cantar o canto rítmico com letra - Nas palavras casa, nada, mim e assim marcar uma palma - Nas palavras referentes ao verbo fazer, percutir no peito. 		<ul style="list-style-type: none"> - Precisão na execução de diferentes notas musicais.
<p>Interpretação e comunicação</p> <p>Apropriação e reflexão</p>	Interpretar uma peça num instrumento musical em grupo a duas vozes.	C, H, J	Ritmo	<p>2ª Atividade</p> <p>Conceito de ostinato rítmico</p> <p>Canto rítmico: Faço uma casa</p> <ul style="list-style-type: none"> - A turma mantém a marcação dos macrotempos com recurso aos ritmos corporais já apreendidos. - Perguntar que nome se atribuí quando temos um elemento musical que se repete (revisões da aula anterior). 		<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados - Regularidade na pulsação

				-Explicação e entendimento da diferença entre ostinato melódico e ostinato rítmico.		- Precisão na execução de diferentes notas musicais.
Interpretação e comunicação	Cantar em grupo uma melodia, respeitando o andamento e a pulsação da mesma. Cantar e audiar a tónica da canção.	A, C, E, F, H, J	Ritmo e Altura	3ª Atividade Prática Vocal: Canção: Dancing with Scarves (métrica usual binária, tonalidade dórica) - Solicitar a marcação da pulsação à turma enquanto a professora canta a canção. - Professor canta a canção com a turma. - Cantar o padrão tónica/dominante. -Cantar o baixo. - Solicitar a identificação das notas ré e dó grave na pauta musical. -Cantar com a turma o baixo com nome de notas.	Quadro Projector Computador	Observação direta de desempenho e envolvimento: - Coordenação motora -Afinação vocal - Entendimento dos conteúdos abordados -Regularidade na pulsação -Raciocínio lógico e assertividade nas respostas às questões colocadas.
Apropriação e reflexão	Ter contacto com materiais musicais de tonalidades distintas (tonalidade dórica). Reconhecer vocabulário e simbologias convencionais. Identificar métricas usuais e ser capaz de marcar a pulsação da peça.					

				-Analisar os elementos presentes na partitura: clave, compasso, notas e figuras rítmicas. -Apresentação de duas figuras rítmicas: a mínima e a semínima.		
--	--	--	--	---	--	--

Relato e breve reflexão:

No início da aula foi notório que o sumário, mais longo que o habitual, atrasasse um pouco a iniciação da primeira atividade planeada, algo que tomarei em consideração nas aulas seguintes. Enquanto a cópia do sumário decorria, a professora cooperante avisou os alunos que na próxima semana iriam ter uma questão de aula com os conteúdos que têm vindo a ser abordados relativamente à notação musical.

Durante a primeira atividade, a letra do canto rítmico utilizado pareceu provocar alguma estranheza nos alunos. Alguns alunos levantavam as sobrancelhas em sinal de espanto, enquanto outros tentavam conter o riso colocando a mão na boca. Contudo, quando o foco saiu da voz e foi para o corpo os alunos executaram demonstraram concentração na execução do exercício. Alguns alunos demonstraram facilidade, enquanto outros demoraram algum tempo a adaptar os seus movimentos a uma métrica não usual, demonstrando dificuldades em prever os momentos onde teriam de executar cada movimento. Este fenómeno, muito presente durante a marcação dos macrotempos do canto rítmico, poderá ser compreendido como uma dificuldade em audiar uma métrica não usual, visto que quando ouvimos música estamos a “antecipar ou a predizer o que se irá ouvir a seguir, com base na própria experiência e compreensão” (Gordon, 2015, p.18).

A relação proposta na segunda atividade entre o canto rítmico e o conceito de ostinato rítmico, por sua vez, foi bastante eficaz e os alunos responderam sem hesitação recordando os conteúdos abordados na aula anterior. O conceito de ostinato veio propor uma ligação entre o canto

rítmico executado e a peça à qual os alunos iniciariam a sua leitura. Sendo que a voz a ser cantada, e posteriormente trabalhada para ser tocada, trata-se de uma linha de baixo repetitiva, foi abordado o conceito de ostinato melódico.

Com a identificação da métrica da canção feita pelos alunos com a minha orientação, as figuras rítmicas: mínima e semibreve, abordadas pela primeira vez nesta aula, pareceu-me ficar esclarecida na maior parte dos alunos. Para verificar esta compreensão, pedi a alguns alunos que lessem sozinhos uma das duas frases da linha do baixo. Deste modo, foi possível verificar que alguns alunos demonstravam dificuldades na leitura do nome das notas, mas que por outro lado não houve dúvidas na leitura das figuras rítmicas.

Materiais utilizados

Dancing with Scarves

13

FAÇO UMA CASA

(UPD/Opus Tutti)

Fa-ço'u-ma ca - sa fei - ta de na - da, fa-ço'u-ma ca - sa, ca - sa, fei - ta de mim.
 Fa-ço'u-ma ca - sa fei - ta de na - da, fa-ço'u-ma ca - sa, ca - sa, fei - t'as - sim!

*Faço uma casa feita de nada,
 faço uma casa, casa, feita de mim.
 Faço uma casa feita de nada,
 Faço uma casa, casa, feita assim!*

♩ = 90

Ilofone *f*

Piano *mp*

Bateria

Clavas *mf*

Soprano *pp*

Alto *pp*

Tenor *pp*

Barítono *pp*

9

Xil.

Pno.

D. Set

Wd. Bl. *p*

S.

A *pp*

T. *pp*

Bar. *pp*

13

Xil.

Pno.

D. Set

Wd. Bl. *p*

S.

A *pp*

T. *pp*

Bar. *pp*

Dancing with scarves

<p align="center">Planificação N°11</p> <p align="center">Data: 10/03/2022</p> <p align="center">Turma: 5° K Duração: 50m</p>						
Sumário: Música no feminino. Dancing with Scarves – continuação.				Professora: Patrícia Paiva		
Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA	Conceitos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
Apropriação e reflexão	Reconhecer o timbre feminino. Analisar exemplos musicais: reconhecer e comparar características.	C, D, F, H	Timbre e Forma	<p>1ª Atividade</p> <p>Audição de uma mistura de vários estilos musicais.</p> <p>- Perguntar à turma o que é que todos os exemplos musicais presentes no áudio têm em comum. R: Todas são interpretadas por mulheres.</p> <p>-Salientar o facto de que na folha onde colocaram os seus artistas preferidos no início do ano, apenas dois</p>	Mistura de audio	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <p>-Atenção e sensibilidade na audição dos exemplos musicais.</p> <p>- Assertividade nas respostas dadas.</p>

				interpretes eram mulheres e perguntar porque é que acham que tal aconteceu.		-Poder de argumentação e pensamento crítico. -Raciocínio lógico.
Apropriação e reflexão	Reconhecer o papel e valor da mulher no mundo da música. Identificar reportório português de autoria feminina.	B, C, D, F, H	História da Música	2ª Atividade Apresentação (PPT): Música no feminino. - Divulgação da disparidade numérica de obras registadas entre homens e mulheres desde 1928 a 2018. - Perguntar à turma por que razão tal acontecia e explicitar algumas justificações. -Divulgação do primeiro exemplo de rock português: composto por Zurita de Oliveira.	Powerpoint Links de vídeos e músicas	Observação direta de desempenho e envolvimento: -Atenção e sensibilidade na audição dos exemplos musicais. - Assertividade nas respostas dadas. -Poder de argumentação e pensamento crítico.

				<ul style="list-style-type: none"> - Identificar casos específicos de mulheres compositoras que registavam as suas obras em nomes de homens ou em nome coletivo: “Estranha forma de vida – Amália Rodrigues”. - Divulgar a exclusão de músicos mulheres no meio filarmónico que ocorreu durante anos. - Divulgação do projeto Euterpre: Visualização de um curto vídeo. 		-Raciocínio lógico.
--	--	--	--	--	--	---------------------

<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Interpretar uma peça num instrumento musical em grupo a duas vozes.</p>		<p>Ritmo e Altura</p>	<p>3ª Atividade Dancing with scarves</p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisão dos elementos da partitura. - Cantar em vozes a canção. - Interpretar a canção nos instrumentos de sala de aula. 	<p>Computador Projetor Instrumentos de sala de aula</p>	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados. - Regularidade na pulsação. - Expressividade frásica.
<p>Apropriação e reflexão</p> <p>Reconhecer vocabulário e simbologias convencionais.</p>						

Relato e breve reflexão:

A aula beneficiou de uma dinâmica mais expositiva que as anteriores. Devido à comemoração do Dia Internacional da Mulher, no dia 8 de Março, foi abordada a emancipação da mulher no mundo da música. A aula teve início com a audição de uma montagem áudio de vários temas de diversos estilos musicais, em que todos contavam com interpretes femininas. Entre os exemplos, estavam dois excertos retirados da música “A última carta” de Bárbara Bandeira e “A máquina” da banda Amor Electro na voz da vocalista Mariza Liz. Estes dois exemplos foram incluídos na faixa áudio que criei propositadamente para esta aula, por serem os únicos exemplos de interpretes femininas pertencentes à lista de partilhas musicais realizada num primeiro contacto com a turma.

O áudio deu início a uma primeira análise musical. Primeiramente pedi aos alunos que comentassem o que tinham acabado de ouvir. Foram tecidos comentários simples como: “Ouvimos um conjunto de diferentes músicas”; “Ouvimos músicas muito diferentes de músicos diferentes”. Depois comecei a colocar várias perguntas: “Quais as diferenças entre os vários excertos ouvidos em aula?”; “Teriam todos o mesmo andamento?”; “Pertencem todos a um mesmo género musical?” “E se eu vos disser que apesar de tão diferentes, é possível encontrarmos um elemento comum?” Várias foram as respostas a esta última pergunta: todas têm o mesmo ritmo! Todas usam as mesmas notas! Todas usam o mesmo tipo de instrumentos!”. Um aluno que tinha marcado a pulsação o áudio inteiro conseguiu afirmar que todos os excertos eram de divisão binária, o que me surpreendeu, pois, a informação estava correta e demonstrou que os exercícios feitos em aula despertaram naquele aluno competências que lhe permitiram caracterizar com uma certa facilidade a pulsação e a divisão da mesma, nas canções que ouve.

Após bastantes sugestões, acabei por perguntar quem cantava todas aquelas músicas e, contudo, continuei sem uma resposta clara por parte da turma. Revelei então que todas as canções eram interpretadas por vozes femininas. No final da aula, a professora cooperante comentou que a resposta da turma não foi clara neste sentido devido a um dos excertos musicais escolhidos, pelo facto da cantora ter uma voz muito grave o que deve ter levado os alunos em erro na sua resposta. No entanto, continuo a pensar que foi importante incluir timbres, géneros e instrumentação muito diferente para que a ideia de que o papel da mulher na música não se resume às artistas que estes alunos têm contacto através do meio televisivo, da rádio ou das plataformas digitais.

Segui perguntando quem da turma tinha ouvido a canção que escolheu para partilhar no meio da mistura áudio que apresentei. Apenas uma rapariga levantou a mão e tentei provocar a reflexão na turma: “Na lista de músicas que escolheram partilhar das vossas bandas e cantores favoritos, conseguimos contar 12 temas, mas apenas 2 são interpretados por mulheres. Têm alguma ideia porque é que isso aconteceu?”

Um aluno respondeu: “Talvez a maioria prefira as músicas feitas pelos homens. Se calhar os rapazes cantam melhor?” As raparigas da turma sentiram-se ofendidas por esta conclusão em tom de pergunta que o aluno expôs. No entanto, as raparigas apesar de não concordarem com o aluno, também não souberam responder à minha pergunta.

Assim, escrevi o sumário no quadro e pedi que a turma o copiasse nos seus cadernos de atividades. Com um powerpoint expus alguns elementos históricos que relacionavam a mulher com a sociedade portuguesa de autores. Á medida que os alunos ganhavam noção da disparidade de obras registadas por homens e mulheres o espanto tomava conta das suas caras e as perguntas começavam a surgir. Muitos disseram mesmo que não acreditavam no que estavam a ouvir. Um dos alunos disse mesmo que provavelmente estes números deviam-se à falta de interesse das mulheres pela composição. Á medida que a aula foi progredindo esta opinião do aluno Martim, partilhada também pelo aluno Gonçalo foi-se modificando.

A apresentação do projeto Euterpe, permitiu o contacto com a música erudita e com a opinião de uma investigadora da NOVA precisamente sobre a opressão da mulher no ramo musical e da subjugação da mesma ao homem do século XIX e XX. Os alunos foram assim alertados para a disparidade de oportunidades neste ramo que continua a verificar-se até aos dias de hoje e que, segundo a investigadora, é até notória nos programas atuais de música erudita contemporânea, onde as obras de compositoras femininas têm vindo a ser sempre menos divulgadas que as de autoria masculina sem motivo aparente.

Como último momento da aula, foi lembrado o baixo da canção *Dancing with Scarves* que tem vindo a ser trabalhada como introdução às notas ré e dó grave e para que os alunos tomem contacto com a prática instrumental com vozes diferentes.

Materiais Utilizados

Música no feminino

Gravações

- Junho de 1928
- Primeira obra composta por um mulher foi registada na Sociedade Portuguesa de Autores (SPA).
 - A violoncelista **Adelaide Saguer** e o tema "Valsa Lenta".
- Desde 1928 até 2018, a SPA tinha 1008 mulheres registadas como compositoras ou compositoras e autoras e 8241 homens registados como compositores ou compositores e autores.

2

ROCK



Zurita de Oliveira
1960
"O bonitão do Rock"



https://www.youtube.com/watch?v=rcUWhUn_rGI

3

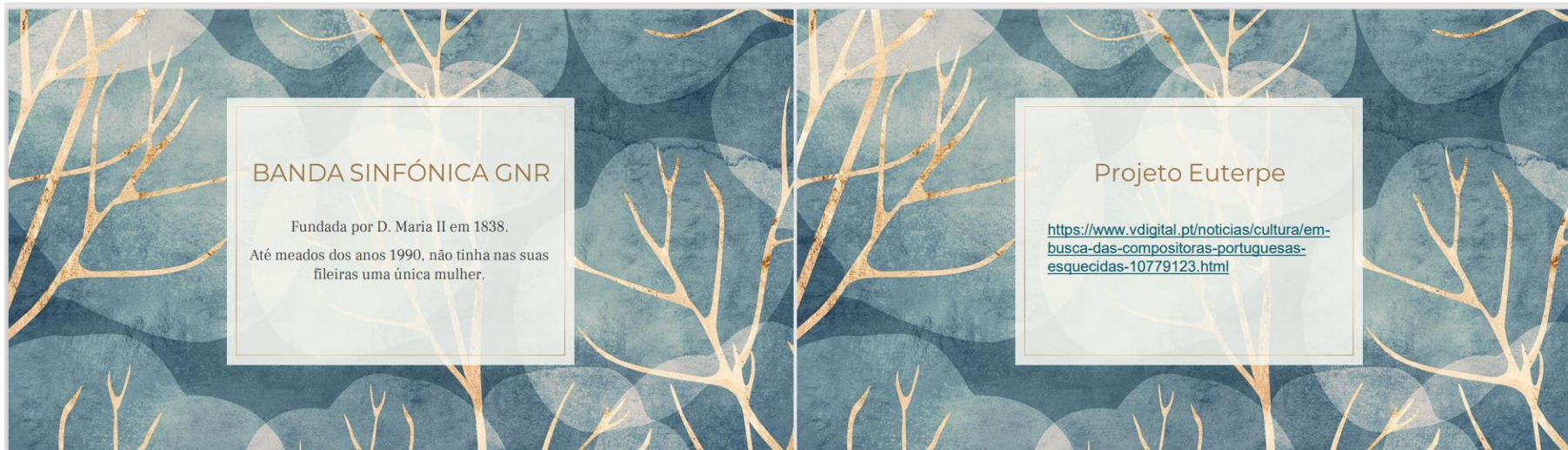
Gravações

- Até meados dos anos 1970, muitas autorias no feminino eram remetidas para o colectivo ou para homens que liderassem os respectivos grupos, uma situação que começaria a ser alterada apenas nos pós-25 de Abril de 1974.
- **Amália Rodrigues**, "Estranha Forma de Vida" (1959).



<https://www.youtube.com/watch?v=dKvcm2QV9tA>

4



Dancing with scarves

Voz1

Voz2

<p align="center">Planificação N°1</p> <p align="center">Data: 22/03/2022</p> <p align="center">Turma: 6° L Duração: 50m</p>						
Sumário: Legato e Staccato.				Professora: Patrícia Paiva		
Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA	Conceitos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Interpretação e comunicação</p> <p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Cantar, a solo e em grupo, padrões em modo maior.</p> <p>Identificar a forma de uma canção simples.</p> <p>Comparar e distinguir características musicais expressivas.</p>	<p>C, D, H, I</p>	<p>Forma, Altura e Dinâmica</p>	<p>1ª Atividade</p> <p>Exercícios tonais</p> <p>“Legato e Staccato”</p> <p>Cantar a canção</p> <p>Padrões em sílaba neutra</p> <p>Quantas partes se divide a canção?</p> <p>O que há de contrastante nessas duas frases?</p>	<p>Piano</p>	<p>Observação direta do desempenho de envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Afinação na execução de padrões tonais. - Raciocínio lógico e assertividade nas respostas às perguntas sobre as

						<p>características da canção</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atenção e foco na atividade.
<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Associar movimentos diferentes a características musicais expressivas distintas.</p>	<p>C, D, F, H, J</p>	<p>Forma e Dinâmica</p>	<p>2ª Atividade</p> <p>Audição da Canção Legato e staccato</p> <p>Sentir com o corpo as diferenças expressivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estalar os dedos quando pensarem que é staccato. - Esfregar as mãos uma na outra. 	<p>Computador</p> <p>Colunas</p> <p>Links</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=CMQqf9hA2tY&t=8s</p>	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados - Participação na experiência dos conteúdos abordados.
<p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Associar os termos staccato e legato ao material auditivo experienciado.</p>					

Apropriação e reflexão	Utilizar o vocabulário musical. Identificar nuances expressivas auditivamente.	C, H	Dinâmica	3ª Atividade Audição de exemplos do manual	Computador Colunas	Realização e correção em aula do exercício do caderno de atividades Pag.38 G.
-------------------------------	---	-------------	-----------------	---	---------------------------	--

Relato e breve reflexão:

Após a entrada na sala de aula, a professora cooperante chama alguns alunos que faltaram na aula passada para que estes possam realizar a repetição da ficha como havia sido dada a oportunidade à restante turma. Quatro alunas também foram lembradas que apresentariam o seu projeto musical na aula seguinte.

Apesar de ser a minha primeira aula com a turma de 6.º ano, entendi que nas aulas anteriores que tive oportunidade de observar, os alunos utilizavam pouco a voz cantada. De modo a tentar introduzir um pouco desta prática optei por ser eu a primeira a expor-me. Comecei por cantar a melodia da 1ª atividade. Depois, solicitei que os alunos marcassem a pulsação enquanto repetia a melodia e que tentassem dizer-me qual a estrutura da canção.

A aluna Bianca colocou o dedo no ar e eu dei-lhe autorização para responder. Na sua resposta, referiu que a canção se dividia em duas partes. Concordei com ela e acrescentei que chamaríamos de duas frases já que tinham ideias musicais semelhantes no início e eram muito curtas para serem chamadas de seções.

Voltei a cantar, mas desta vez pedi aos alunos que se concentrassem na forma como cantava cada uma das frases. Apesar da surpresa inicial por cantar em aula, com as repetições os alunos foram habituando-se à forma como o conteúdo estava a ser exposto, visto que, a agitação e alguns risos que surgiram no início da aula foram cessando e a concentração foi surgindo. Ainda assim, com alguma agitação por terem uma nova professora a dinamizar a aula, a turma foi bastante participativa.

Continuando a atividade, pedi aos alunos que sentissem com o corpo o legato e staccato da canção, ainda sem utilizar os termos, propondo marcassem a pulsação com estalinhos quando as notas pareciam curtas e que esfregassem as mãos uma na outra quando sentissem que as notas se ligavam entre si. Para meu espanto, muitos alunos da turma não conseguiram identificar a diferença.

Decidi colocar a música na gravação original para avaliar se a compreensão de ambos os termos melhoraria. No entanto, verifiquei que poucos foram aquelas que corrigiram a forma como tinham executado o exercício da primeira vez. Por essa mesma razão, optei por executar os movimentos com a turma para que todos entendessem e pudessem experienciar a associação corporal daqueles conceitos. Depois apresentei os nomes dos conceitos trabalhados.

Através do Manual Digital projetado, demonstrei como são sinalizados nas pautas estas articulações. Após a associação simbólica do que foi trabalhado em aula, verifiquei a compreensão cantando dois padrões com as mesmas notas mas uma articulação diferente e solicitei aos alunos que identificassem qual dos padrões foi cantado em staccato. No que toca à notação musical, desviei-me um pouco da planificação para chamar a atenção para as diferenças entre a ligadura de expressão e a ligadura de prolongação.

Seguiu-se a realização do exercício do caderno de atividades, ao que apenas um aluno não tinha a resposta correta e acabei por lhe fazer uma explicação resumida dos termos, mas mais dirigida ao aluno em questão.

Uma aluna perguntou: Professora, mas quando temos o ponto na nota não quer dizer que vale mais meio tempo?

Esta questão levou-me a sublinhar a distinção entre o sinal de staccato e o ponto de aumentação, esclarecendo que o ponto de aumentação não tem um valor fixo. Neste sentido, realizei uma revisão das figuras rítmicas até a aula em questão terminar, visto que eram muitas as dúvidas entre a simbologia e a duração.

Materiais utilizados

G Página 37 do manual

Sing le - ga - to, fá la la la la. Sing stac - ca - to, ha ha ha ha ha.

1. Ouve os exemplos musicais e identifica-os, assinalando com **X** as opções certas.

	Staccato	Legato		Staccato	Legato
1.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

Akai Hana

Música tradicional japonesa

CD2 · 21-22

1
6
A ka i ha na tu n - de a no hí to ni a ge yo a no hi to no ka mi - ni
Shi ro i ha na

13
ko no ha na sa shi te a ge yo a ka i ha na a ka i ha na a no hi to no ka mi ni
Shi ro i ha na Shi ro i ha na

19
sa i te yu re ru da ro o tu ki sa ma no yo__ ni. o tu ki sa ma no yo__ ni.

2

<p align="center">Planificação N°3</p> <p align="center">Data: 29/03/2022</p> <p align="center">Turma: 6° L Duração: 50m</p>						
<p>Sumário: Apresentação dos Projetos Musicais. Música em equipa!</p>				<p>Professora: Patrícia Paiva</p>		
<p>Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)</p>	<p>AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes</p>	<p>ACPA</p>	<p>Conceitos</p>	<p>Atividades/Estratégias</p>	<p>Recursos</p>	<p>Avaliação</p>
<p>Interpretação e comunicação</p> <p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Fazer uma apresentação em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.</p> <p>Relacionar a sua experiência musical com outras áreas do conhecimento, através de atividades diversificadas que integrem e potenciem a transversalidade do</p>	<p>B, E, F, H, I</p>	<p>Timbre e Forma</p>	<p>1ª Atividade</p> <p>Apresentação dos Projetos Musicais</p> <p>Apresentação de Ana e GABisha e Gizela sobre a cantora Taylor Swift.</p> <p>Apresentação da Bianca sobre a cantora Lana Del Rey</p>	<p>Computador</p> <p>Projector</p> <p>Colunas</p>	<p>Observação direta do desempenho de envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Segurança na informação apresentada - Qualidade na escrita e recolha de informação - Criatividade e cuidado na elaboração do

	<p>saber.</p> <p>Investigar diferentes tipos de interpretações escutadas e observadas em espetáculos musicais, ao vivo ou gravados, de diferentes músicos utilizando vocabulário apropriado.</p>					suporte de apresentação.
<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Tocar diversos instrumentos acústicos, a solo e em grupo, repertório variado, controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica.</p>	<p>A, B, C, E, I, J</p>	<p>Altura, Ritmo e Dinâmica</p>	<p>2ª Atividade</p> <p>Música em equipa</p> <p>Divisão da turma em quatro equipas diferentes. Cada equipa tem como nome uma família de instrumentos musicais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cordofones - Aerofones - Idiofones 	<p>Computador</p> <p>Colunas</p> <p>Projetor</p> <p>Apresentação em PPT</p>	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados - Interpretação das questões colocadas
<p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Identificar e utilizar vocabulário e simbologias para documentar, descrever e comparar diversas peças musicais.</p>					

				<ul style="list-style-type: none"> - Membranofones - Atividades de prática musical com os instrumentos de sala de aula. - Quiz sobre conceitos abordados em aulas anteriores. 		<ul style="list-style-type: none"> - Espírito de equipa e colaboração com o grupo - Participação ativa na atividade
--	--	--	--	--	--	---

Relato e breve reflexão:

Em ambas as apresentações as alunas utilizaram como suporte uma apresentação em Powerpoint. Neste sentido, o primeiro grupo teve pouco cuidado com o texto que presente nos slides onde era possível perceber um *copypaste* direto de alguma página da internet devido à presença de expressões brasileiras existindo palavras das quais as próprias alunas não conheciam o seu significado. O excesso de informação também esteve presente nesta apresentação, resultando numa apresentação muito longa excedendo o limite de tempo proposto de 5 minutos.

Por outro lado, a segunda apresentação foi um trabalho individual que demonstrou uma linguagem cuidada e apropriada à disciplina e à idade da aluna. A apresentação foi sucinta e clara e a aluna selecionou dois exemplos musicais para ilustrar o género musical da cantora.

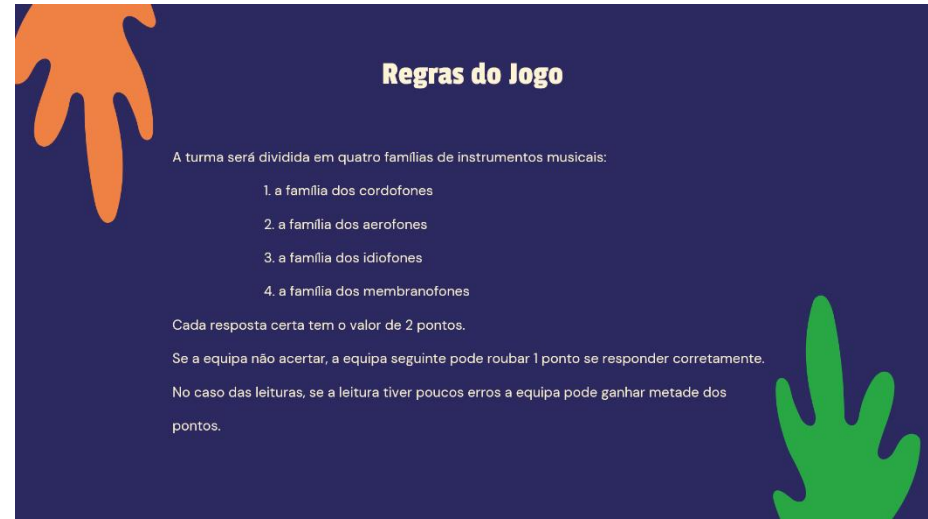
Sendo discutido na reunião de grupo de estágio que os alunos de 6.º ano necessitariam de fazer algumas revisões dos conteúdos abordados para um teste escrito que a professora cooperante estaria a preparar, e visto que as leituras solfejadas colocadas em prática no final da aula anterior pareceu despertar aborrecimento nos alunos e, conseqüentemente alguma agitação, resolvi preparar outro material que pudesse ser usado para as revisões. Assim sendo, após a apresentação das alunas que ocupou quase metade do tempo de aula, apresentei um jogo de equipas à turma e

comecei pela explicação das regras do mesmo: a turma iria dividir-se em quatro equipas; cada resposta certa traria à equipa 2 pontos; se uma equipa errasse a resposta, outra equipa poderia voluntariar-se para responder; se a resposta dada pela segunda equipa estivesse correta, essa mesma equipa ganharia 1 ponto.

O jogo no geral foi bem recebido pela turma, e alguma competitividade começou a surgir em alguns elementos. Em todas as perguntas, os grupos conversaram entre si antes de entregarem as respostas finais. As atividades que envolveram a interpretação foram as que acabaram por ter melhores resultados enquanto as perguntas mais diretas sobre notação musical, provocava dúvidas aos alunos. Por exemplo, na primeira questão, os alunos estavam incertos da resposta e o grupo dos aerofones respondeu ritmo pontuado. Contudo, foi esse mesmo grupo que acabou por “roubar o ponto” a uma equipa que não conseguiu executar o ritmo pontuado nas clavas de forma precisa. Esta questão fez-me perceber que alguns membros da turma entendiam a notação musical, não sabendo utilizar o vocabulário mais correto para a representação da mesma.

Quando apenas faltavam 5 minutos para terminar a aula, encerrei a atividade, deixando o jogo de revisões por terminar na próxima aula. A professora cooperante entregou à turma os testes referentes à identificação visual e auditiva dos aerofones do mundo realizado na semana anterior. A grande maioria da turma teve resultados positivos, contudo os alunos que foram sinalizados com medidas seletivas tiveram resultados muito fracos. Comentando esta questão com a professora cooperante, foi-me explicado que no caso desses alunos a componente teórica/escrita não teria muito peso na sua avaliação.

Materiais utilizados





Canta com o nome das notas e identifica a canção

B

01 Another Brick in the Wall 02 Perdoname 03 Sete Mares

Executa o seguinte ritmo nas clavas

Clavas

A que família pertence este instrumento?
(ganha um ponto extra a equipa que conseguir acertar no nome do instrumento)

Aerofones **Idiofones** **Membranofones** **Cordeofones**

<p align="center">Planificação Nº4</p> <p align="center">Data: 31/03/2022</p> <p align="center">Turma: 6º L Duração: 50m</p>						
Sumário: Apresentação dos Projetos Musicais. Música em equipa!				Professora: Patrícia Paiva		
Aprendizagens essenciais (Organizador/Domínio)	AE: Conhecimentos, capacidades e atitudes	ACPA	Conceitos	Atividades/Estratégias	Recursos	Avaliação
<p>Interpretação e comunicação</p>	<p>Tocar diversos instrumentos acústicos, a solo e em grupo, repertório variado, controlando o tempo, o ritmo e a dinâmica.</p>	<p>A, B, C, E, I, J</p>	<p>Altura, Ritmo e Dinâmica</p>	<p>1ª Atividade</p> <p>Continuação do jogo: Música em equipa!</p> <p>-Atividades de prática musical com os instrumentos de sala de aula.</p> <p>-Quiz sobre conceitos e conteúdos abordados em aulas anteriores.</p>	<p>Computador</p> <p>Colunas</p> <p>Projektor</p> <p>Apresentação em PPT</p>	<p>Observação direta de desempenho e envolvimento:</p> <p>- Coordenação motora</p> <p>- Entendimento dos conteúdos abordados</p> <p>-Interpretação das questões colocadas</p>
<p>Apropriação e reflexão</p>	<p>Identificar e utilizar vocabulário e simbologias para documentar, descrever e comparar diversas peças musicais.</p>					

						<ul style="list-style-type: none"> -Espírito de equipa e colaboração com o grupo - Participação ativa na atividade
Apropriação e reflexão	Identificar e utilizar vocabulário e simbologias para documentar, descrever e comparar diversas peças musicais.	A, B, C, I	Altura, Ritmo e Forma	2ª Atividade Início do estudo da peça “Scarborough fair” Esclarecimento e revisão dos elementos da partitura. Audição do tema. Cantar a duas vozes.	Computador Colunas Projetor	Observação direta de desempenho e envolvimento: <ul style="list-style-type: none"> - Coordenação motora - Entendimento dos conteúdos abordados - Participação ativa na atividade
<p>Relato e breve reflexão:</p> <p>O início da aula sofreu alterações, visto que os alunos que tinham ficado de apresentar os seus projetos de apresentação, alegaram que não trouxeram o projeto por terem confundido a data de apresentação. Assim sendo, retirei a apresentação dos alunos da planificação e continuei</p>						

com as atividades planeadas. A professora cooperante no início da aula também interveio para oferecer a oportunidade aos alunos com necessidades educativas especiais de substituírem as suas apresentações pelo preenchimento de uma ficha.

A continuação do jogo envolveu a integração de novos elementos nos grupos por alguns alunos terem faltado à aula anterior. O jogo de equipas trouxe momentos muito ricos nomeadamente nas leituras musicais cantadas e na execução de pequenos trechos nos instrumentos musicais. No caso específico do desafio do dueto, todas as equipas tiveram a oportunidade de participar e votaram na interpretação mais expressiva. Após a votação a equipa dos cordofones festejou a sua vitória de 11 pontos com palmas. Na classificação final, as restantes equipas, os aerofones, os idiofones e os membranofones terminaram com 2, 7 e 5 pontos, respetivamente.

O desafio do dueto cumpriu o propósito de ponte para a atividade seguinte: introdução a uma nova peça. Nesta introdução foi apenas analisada a forma (instrumentos, frases e repetições) e alguns elementos musicais presentes na partitura (claves, figuras rítmicas, notas musicais e dinâmica).

Materiais Utilizados

TOCA A MEIODIA NO XILOFONE



A musical score for xylophone. It starts with a treble clef, a key signature of one flat (B-flat), and a common time signature (C). The melody consists of the following notes: a whole rest, a quarter note G4, a quarter note A4, a quarter note B4, a quarter note C5, a quarter note B4, a quarter note A4, a quarter note G4, and a whole note F4. The score is marked with a purple box labeled 'CODA' and the number '23'.

O ponto por baixo da nota significa:




Two musical staves illustrating articulation. The first staff shows a treble clef, a common time signature, and a series of four quarter notes with dots below them, representing staccato. The second staff shows a treble clef, a common time signature, and a series of four quarter notes without dots below them, representing legato.

Staccato **Legato**



An illustration of a person with blue hair and a green shirt playing a yellow double bass.

Quantos sons diferentes tem a escala pentatónica
(ponto extra se a equipa conseguir dizer quais)



An illustration of a band performing. A person in a green shirt plays a guitar, a person in a yellow dress sings into a microphone, and a person in a blue shirt plays a saxophone. Lines point to different sound elements with labels: '8 SONS' points to the guitar, '6 SONS' points to the saxophone, and '5 SONS' points to the singer.

Quais destes padrões corresponde ao som que ouves? 



Three musical staves in 4/4 time, each starting with a double bar line and ending with a double bar line. Pattern 1: A quarter note, followed by a beamed eighth-note pair, followed by a quarter note, followed by a quarter note. Pattern 2: A quarter note, followed by a quarter note, followed by a beamed eighth-note pair, followed by a quarter note. Pattern 3: A quarter note, followed by a quarter note, followed by a quarter note, followed by a beamed eighth-note pair.

1
2
3

Que nota é esta?



A musical staff with a treble clef and a whole note on the second line. To the right, a list of notes is provided:

- Ré agudo
- Ré maior
- Ré grave
- Ré sustenido

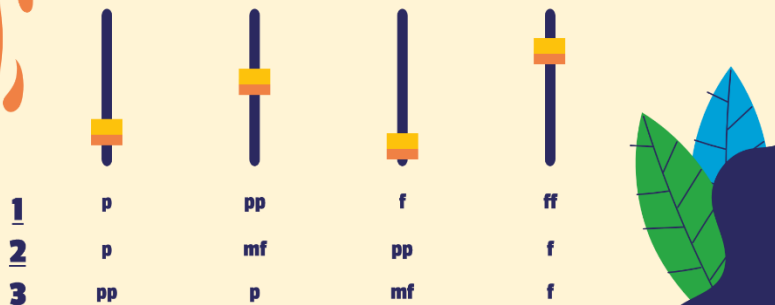
DESAFIO DUETO



Musical score for Xilofone and Marimba. The tempo is marked as $\text{♩} = 100$. The time signature is 3/4. The Xilofone part consists of a series of quarter notes: G4, A4, B4, C5, D5, E5, F5, G5. The Marimba part consists of a series of quarter notes: C3, D3, E3, F3, G3, A3, B3, C4.

Dois elementos da equipa executam as linhas melódicas nos instrumentos de sala de aula

Que sequência de dinâmicas faz mais sentido de acordo com as intensidades ilustradas?



A diagram showing four vertical scales representing dynamic markings. Each scale has a yellow block indicating a specific dynamic level. The scales are labeled with dynamic markings: p, pp, f, ff. Below the scales, a sequence of three numbers is provided:

<u>1</u>	p	pp	f	ff
<u>2</u>	p	mf	pp	f
<u>3</u>	pp	p	mf	f

PARABÉNS
EQUIPAS !

Scarborough Fair

$\text{♩} = 100$

Voz

Xilofone

Metalofone

Piano

Clavas

Concert Bass Drum

The musical score is written in 3/4 time with a tempo of 100 beats per minute. The voice part features a melody with a long phrase spanning the first two measures and a shorter phrase in the third measure. The xylophone and clavas parts play a rhythmic pattern of eighth notes with accents. The metalofone part plays a simple melody of quarter notes. The piano part consists of a right-hand melody of eighth notes and a left-hand accompaniment of chords with a long note value. The concert bass drum part plays a steady eighth-note pulse.

9

Voz

Xil.

Met.

Pno.

Wd. Bl.

Con. BD

Anexo I. Relatos de Aulas Observadas e Reflexões

Anexo I.1.

Turma: 5ºO

Docente: Professor B

Data: 19/10/2021

Os alunos entraram na aula ordeiramente desinfetando as mãos à entrada. Projetado no quadro encontra-se o aviso “Aula a decorrer. Silêncio!”.

O professor cumprimenta os alunos com um bom dia e começa por perguntar o que foi realizado na aula passada. Alguns alunos levantam as mãos para terem oportunidade de responder. Os temas enumerados pelos alunos com o auxílio e correção de alguns aspetos pelo professor foram a orquestra Orff; instrumentos de percussão de altura definida e indefinida; família das madeiras. Estes conceitos explicados pelos próprios alunos servem como ponto de partida para a exposição do sumário da aula passada que os alunos copiam para o caderno de atividades.

Como uma continuação da temática da aula anterior, o professor apresentou, com recurso ao manual digital 100% música, a família dos metais. Esta apresentação iniciou-se com a audição de uma peça instrumental com uma orquestração composta apenas pelos instrumentos de percussão da família dos metais pertencentes à orquestra Orff. O professor pede para os alunos ouvirem com atenção e para identificarem de que continente poderá pertencer aquela peça musical. Alguns alunos colocam os dedos no ar enquanto outros respondem prontamente e o professor chama a atenção para que sempre que queiram falar coloquem primeiro o braço no ar. A turma concorda com a sugestão de um colega que responde: Ásia.

O professor fala um pouco sobre as características tímbricas e do registo de cada instrumento de percussão da família dos metais que estão no manual de cada aluno. Com recurso ao manual digital, o professor demonstra o som de cada um dos instrumentos. No que diz respeito aos instrumentos de altura definida, o professor sublinha a relação entre o tamanho do instrumento e o seu registo sonoro, explicando que instrumentos maiores têm um registo mais grave e que instrumentos menores têm um registo mais agudo e a

comparação da sua denominação com o registo da voz humana (metalofone baixo, contralto e soprano).

O mesmo processo é repetido para a apresentação dos instrumentos pertencentes à família das peles. O professor chama a atenção para o facto de nesta família não existirem instrumentos de altura definida e para a categorização da pandeireta que ao ter pele e soalhas é considerado um instrumento da família das peles, mas também da família dos metais. Ao tentar responder à questão de “a que continente pertencem estes instrumentos?”, um dos alunos propõe Lusofonia. O professor explica que esse termo não se trata de um continente nem de um país, mas sim de um termo que engloba todos os países onde fala a língua portuguesa. Neste momento, o professor faz um desvio para a história de Portugal e explica o porquê de haver tantos países que falam a língua portuguesa longe de Portugal. Por fim, o professor conclui o tema dizendo que a família das peles não tem propriamente um continente que a caracterize.

Num exercício seguinte, o professor explica um musicograma do manual que os alunos teriam de ler utilizando os seus ritmos corporais (palmas e estalos de dedos). Depois desta explicação, é pedido como trabalho de casa que os alunos treinem o musicograma em casa com recurso ao manual digital e que procurem o significado da palavra improvisação e dos símbolos de repetição presentes no musicograma.

Anexo I.2

Turma: 5ºL

Docente: Professor A

Data: 19/10/2021

A turma mostra-se agitada antes de entrar na sala de aula. Com a entrada na sala a professora pede aos alunos que respirarem fundo e que tenham em atenção a postura na sala de aula. Os exercícios iniciais da aula seguem como já é costume nas aulas de educação musical da docente. A professora inicia tocando no piano uma progressão harmónica estabelecendo uma tonalidade maior. A professora improvisa várias frases melódicas e pede aos alunos para cantarem a tónica no final de cada frase. Depois, pede aos alunos para cantarem alguns padrões tonais de 2 e 3 sons, por vezes pede a toda a turma, outras vezes solicita a imitação a alunos em específico. Com o acompanhamento

do piano, a professora improvisa mais melodias e pedem a sua repetição na integra aos alunos.

De modo a introduzir um novo conceito, a professora repete uma das suas frases melódicas alterando a tonalidade de maior para menor e pergunta aos alunos se identificam alguma diferença. Os alunos respondem usando palavras como “dramático” e “triste” para descrever a melodia menor cantada e a professora pede à turma que repitam os seus padrões tonais, agora na tonalidade menor.

Segue a introdução de um novo exercício: identificação da tonalidade. A professora explica que quando a música parecer triste e dramática será chamada de tonalidade menor, enquanto a outra mais alegre por oposição, será chamada de tonalidade maior. Assim, a professora canta várias melodias e no final de cada uma os alunos colocam o braço no ar para responderem se se trata de uma tonalidade maior ou menor.

Com a indicação da professora, os alunos abrem os manuais e continuam a temática da aula passada: instrumentos Orff. Com o auxílio do manual digital, a professora começa por apresentar a família das madeiras e explicar a diferença entre os instrumentos de altura definida (que produzem sons diferentes e por isso conseguimos tocar melodias com eles) e os instrumentos de altura indefinida (que têm apenas um ou dois sons diferentes). A professora vai buscar cada um dos instrumentos à sala do lado e mostra-os aos alunos dando oportunidade, no caso dos instrumentos de altura indefinida, de experimentarem os instrumentos indo passando entre eles.

Assim, a aula terminou após a apresentação dos diferentes tipos de xilofones, baixo, contralto e soprano, referindo a sua associação com o registo vocal e os instrumentos de altura indefinida: maracas, caixa chinesa, reco reco, clavas, bloco de dois sons e castanholas. Uma das crianças perguntou à professora se as castanholas não se usavam mais em Espanha e a professora respondeu que são muito reconhecidas como ligadas à cultura espanhola por causa das dançarinas sevilhanas que tocam castanholas enquanto dançam.

Anexo I.3

Turma: 6ºL – Professor A

Data: 19/10/2021

A aula foi baseada na prática musical. A turma foi dividida em dois grupos e cada grupo ocupou alguns xilofones de variadas dimensões e fizeram a revisão da peça epic, que pertence ao manual e foi originalmente pensada para ser tocada com a flauta de bisel, mas que devido à pandemia foi adaptada. A professora, através do manual digital, projetou a partitura e cada grupo leu-a primeiro apenas com a voz e uma segunda vez com o instrumento e *backing track*.

A peça Epic ocupou a aula inteira também devido a três alunos que com conversas paralelas perturbaram o decorrer da aula e a presença de um aluno que tem vindo a faltar a várias aulas, provoca distração aos outros alunos. Um deles acabou por ser ameaçado em aula por esse aluno apenas por olhar para ele. A professora cooperante chamou a atenção e o comportamento não evoluiu para nenhuma ocorrência.

Ao sinal da professora, os alunos arrumaram os seus materiais e dirigiram-se para a saída.

Anexo I.4.

Turma 6ºN – Professor C

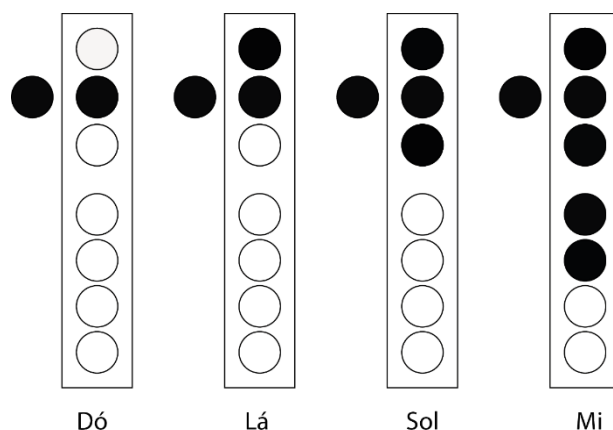
Data: 20/10/2021

A entrada dos alunos na sala que eram chamados à porta pelo professor, deu início à aula. Um a um entraram chamados por ordem alfabética. O professor apresentou as estagiárias à turma como sendo professoras que os irão acompanhar ao longo do ano. Já sentados nos seus lugares, o professor repete a chamada marcando faltas de material a quem não trouxe para a aula a flauta de bisel e o caderno de música. A grande maioria da turma teve falta de material e aos alunos que não trouxeram o caderno, o professor deu-lhes uma folha de dossier a cada um para poderem escrever.

Já com o material pronto, o professor escreve o sumário no quadro e pede aos alunos que o copiem. O Sumário escrito foi “Preparação para o teste de flauta. Revisão.” Sendo, a primeira aula em que os alunos tiveram contacto com o instrumento, o professor

começa por explicar um pouco da história da flauta recorrendo à projeção de imagens de flautas de osso, e a vários tipos de flauta, nomeadamente a flauta de pan, a flauta transversal e a flauta doce. Como uma das estagiárias presentes é flautista, o professor pede à turma que a oiça enquanto esta prossegue a aula com uma breve explicação sobre a flauta transversal.

Referente à flauta de bisel, o professor explica a diferença entre a flauta alemã e a flauta barroca e mostra a sua preferência pela flauta alemã devido à facilidade na posição da nota fá. O professor sugere aos alunos recorrerem a vídeos do Youtube para poderem praticar em casa as notas que seriam aprendidas hoje. No quadro, o professor desenha a dedilhação das notas Dó, Lá, Sol e Mi referentes à flauta.



Os alunos passam a dedilhação para o caderno e o professor faz uma breve explicação sobre a técnica para soprar na flauta. Um a um os alunos experimentam a dedilhação das notas que estão no quadro e o professor, juntamente com as estagiárias, faz a devida correção.

Por fim, é pedido aos alunos que arrumem o material e professor deixa-os sair quando os alunos respeitam o seu pedido de silêncio.

Anexo I.5.

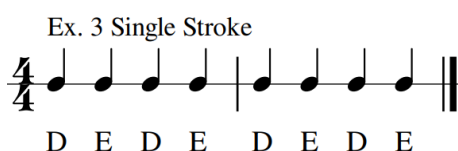
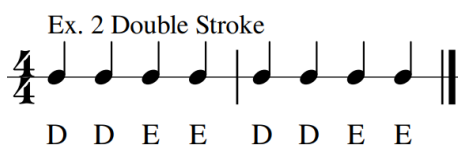
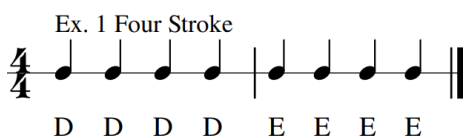
Clube de Percussões (6.º ano) – Professor B

Data: 20/10/2021

A sessão assistida tinha como objetivo a preparação dos alunos do sexto ano. No início da aula, ao reparar que um dos alunos não se encontra presente no ensaio, o

professor chama a atenção para o número máximo de faltas que os alunos podem dar ao projeto até serem convidados a abandonar o mesmo (três faltas injustificadas).

Após a entrega de algumas fichas de inscrição dos alunos, o professor escreve no quadro 3 exercícios:



As letras D e E de cada um dos exercícios correspondem, respectivamente, à mão direita e à mão esquerda dos alunos. Assim, a aula inicia-se com o ritual ensaiado de retirar a baqueta debaixo do braço esquerdo e com a execução do primeiro exercício.

Um aluno chega atrasado à sala e pede desculpa, o que faz com que o professor saliente a importância do espírito de equipa para o projeto referindo que: “se somos um grupo então quando um elemento se atrasa, o grupo todo atrasasse”.

Para a elaboração dos exercícios, o professor forra as mesas com um lençol grande e distribui baquetas pelos alunos. Os três exercícios são executados em diferentes andamentos solicitados pelo professor aos alunos. Sempre que é repetido um exercício ou se inicia um novo, o professor efetua uma contagem primeiro de macrotempos e depois microtempos (1, 2. 1,2,3,4) de modo a indicar o andamento que pretende para cada exercício.

Depois dos primeiros exercícios, o professor pede para os alunos reverem o ritmo da Chula apenas com a mão direita:



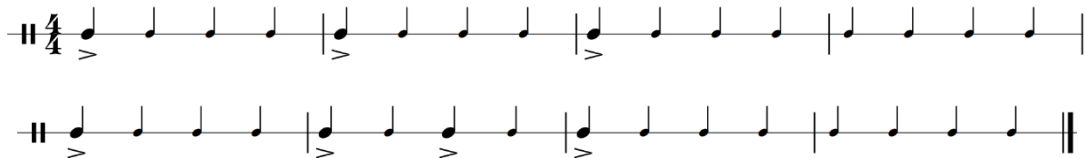
Num segundo momento, é solicitado que executem o ritmo com a divisão do tempo e respetivas acentuações:



Outra indicação que surge durante este exercício, é o acrescento do movimento corporal transferindo o peso do corpo de um pé para o outro marcando os macrotempos. A este movimento, o professor denomina de *ginga*. O passo seguinte foi a divisão de vozes, uma primeira executada pelos rapazes marcava as acentuações apenas com a mão direita, a segunda voz seria a maior parte das raparigas fazendo o ritmo com a divisão, e uma terceira executada por duas alunas com uma segunda voz:



Devido a algumas incoerências rítmicas e à dificuldade em manter o movimento da *ginga*, o professor opta por voltar à marcação das acentuações com a mão direita juntando o movimento da *ginga*. Depois, pede aos alunos que copiem para os seus cadernos, o ritmo da chula para poderem estudar em casa:



O professor explica que o ritmo escrito como está no quadro, não corresponde à realidade, no entanto, de modo a facilitar a leitura, prefere escrever o ritmo usando apenas semínimas e destacando as notas das acentuações.

Segue-se uma pequena pausa onde o professor pede para que os alunos reflitam sobre que instrumento gostariam de tocar no projeto, explicando que não basta gostarem mais de um instrumento se não demonstrarem apetência para o mesmo. O professor sublinha: “prefiro que toquem bem um instrumento que não gostem, mas que sejam bons

do que o contrário”. Também são referidas algumas limitações no que toca à escolha do instrumento como, por exemplo, o tamanho do mesmo em relação ao tamanho do aluno.

De modo a estimular a compreensão do ritmo da chula, o professor solicita a execução do ritmo que está no quadro, recorrendo à mesa para a marcação das acentuações e às pernas para o restante ritmo. Este exercício é realizado num andamento lento, mas quando os alunos aparentam a compreensão do mesmo, o professor procura acelerar em cada repetição.

Por fim, é pedido aos alunos que peguem novamente nas baquetas, realizem o ritmo e estejam atentos à sinalização de tempo e entrada que o professor faz no início. Também é alvo de ensaio uma introdução que combina ritmo com voz gritando: “Escola! Fernando! Pessoa! Paradiddle!”

Anexo I.6.

Turma 6ºN – Professor C

Data: 27/10/2021

O professor pede aos alunos que entrem na sala de aula e chama um a um pelo seu número de aluno para se sentarem. Há alguns lugares vazios em comparação ao número de alunos presentes na aula anterior. O professor, já com o auxílio da plataforma inovar, faz novamente a chamada e marca várias faltas de presença e de material (a quem não traz caderno e/ou a flauta de bisel).

O sumário é escrito no quadro e pede-se aos alunos que copiem: “Canção: Angels we have heard on high. Padrão Rítmico – Revisões. As Notas: Fá, Dó e Ré na flauta – Revisões. Preparação para o teste de flauta.” O professor começou por explicar o que é um padrão rítmico ao usar como exemplo o padrão presente na canção “parabéns a você”. Assim, o professor canta a canção marcando um compasso quaternário com a mão direita e atribuindo um número a cada figura rítmica.

Num segundo momento, o professor apresentou brevemente o conceito de *beatboxing* como uma técnica de imitar uma bateria com a boca e através do apoio de um tutorial de *beatboxing* do Youtube. Prosseguiu com a apresentação de uma versão do tema “Angels we have heard on high” do grupo *Pentatonix*. O ambiente da sala de aula, até aqui pouco silencioso devido a agitação por parte dos alunos, pareceu acalmar enquanto

o vídeo era mostrado através da plataforma Youtube. Quando o vídeo termina, o professor informa à turma que amanhã haverá uma avaliação onde terão de tocar aquela música na flauta de bisel.

Alguns alunos começam a falar mostrando desagrado com a notícia. O professor projeta um arranjo da música para flauta de bisel da sua autoria em notação musical tradicional. Contudo, tendo em consideração os resultados da turma no teste diagnóstico realizado no início do período, o professor opta por adaptar a notação musical da seguinte forma:

Angels we have heard on high - 1a Parte

Mi Mi Mi Sol Sol Fá Mi
Mi Ré Mi Sol Mi Ré Dó

Desta forma, os alunos vão tendo contacto com a escrita rítmica musical, contudo realizam a leitura das notas musicais como se de um texto se tratasse. As notas que o professor sublinha são notas que os alunos ainda não aprenderam a tocar na flauta de bisel. Assim, o professor passa por todos os alunos e ajuda-os com a digitação de todas as notas dentro do intervalo de dó grave até sol tocando nos dedos dos alunos. Para que estas novas notas fiquem esclarecidas para os alunos, o professor pede que passem o diagrama da digitação das notas Dó, Ré e Fá.

A Diretora de turma entra na sala, sem aviso prévio, e distribui alguns manuais pelos alunos. O professor de música tira proveito desta visita e comunica à diretora de turma as faltas de material e as faltas de atraso marcadas na presente aula. A diretora de turma, por sua vez, muda o tom de voz para com os alunos e aumentando o volume reforça a importância de trazer o material completo para a aula de música e de não chegarem atrasados à aula. O discurso termina com uma ameaça aos alunos: o telefonema aos encarregados de educação.

A intervenção da Diretora de Turma muda por completo o ambiente da sala de aula e todos os alunos fazem silêncio por completo pela primeira vez na aula. Depois, a Diretora de Turma despede-se da turma e o professor ensaia a canção com os alunos pedindo-lhes que cantem as notas, com o respetivo nome, e com o ritmo correto.

Antes de pedir aos alunos que arrumem o material para saírem da sala de aula, o professor relembra que a música terá de ser tocada na flauta de bisel no dia seguinte para avaliação.

Anexo I.7.

Turma 5.º O – Professor B

Data: 02/11/2021

Os alunos entram ordeiramente na sala de aula e professor começa por perguntar aos alunos que atividades realizaram na aula passada. Alguns alunos respondem e o professor assinala as intervenções dos seus alunos chamando a atenção para os restantes realçando que as intervenções são assinaladas para a avaliação da participação do aluno em sala de aula.

Enquanto é realizada a chamada, o professor projeta no quadro o sumário da aula passada e solicita aos alunos que o copiem para o caderno de atividades. A partir do início deste mês de novembro, qualquer aluno que não trouxer para as aulas o caderno de atividades (C.A.), manual ou a flauta, terá marcada uma falta de material.

Outro aviso é também efetuado pelo professor: “A partir de hoje, todas as atividades que fizerem em sala de aula, terá um trabalho para casa (T.P.C.) correspondente.” Assim, o professor pede aos alunos que escrevam no caderno diário as tarefas 24 A.1. e 25 A.2. do C.A. para serem realizadas em casa. Na aula é explicado aos alunos como devem ser resolvidos esses exercícios para casa.

Numa nova proposta de atividade, recorrendo à aplicação Kahoot, o professor pede aos alunos que com os seus telemóveis realizem um jogo com a temática: instrumentos Orff. Contudo, como os alunos não têm todos telemóveis com dados móveis disponíveis em sala de aula, o professor opta por partilhar o link do jogo na plataforma teams, à qual todos os alunos têm acesso.

Pondo fim à apresentação dos trabalhos de casa, o professor apresenta aos alunos um primeiro símbolo de notação musical: a semínima. Assim, é fechado o capítulo do timbre e introduzido o conceito de ritmo como “uma sequência de sons alterados onde cada figura rítmica tem um valor correspondente”.

Propondo exemplos de várias unidades de medida como centímetros que podem medir distâncias e decibéis que podem medir volume sonoro, o professor explica à turma que a unidade de medida do ritmo é a pulsação. É perguntado aos alunos se já ouviram o termo pulsação antes e vários respondem: as pulsações do coração. Assim, é concluída a ideia com a afirmação de que a música também tem coração e de que as pulsações são batimentos regulares.

Passando para a aplicação do conceito teórico aprendido, os alunos realizam a atividade “Don’t you worry child” do manual 100% música onde marcam a pulsação da canção. A aula termina com o pedido do professor para que estudem a canção em casa.

Anexo I.8.

Turma 5ºL – Professora A

Data: 02/11/2021

Os alunos entram ordeiramente na sala desinfetando as mãos um a um. A professora pede que copiem o seguinte sumário para os cadernos: “Continuação do estudo dos instrumentos de sala de aula – audição dos metais e peles”. Questiona-se a turma se será necessário marcar falta a algum elemento da turma e a turma responde em coro: o Elias.

Um aluno diz à professora que não consegue passar o sumário porque não tem mais folhas no seu dossier. A professora propõe várias soluções e o aluno demora entendê-las e a optar por uma. O tom de voz da professora eleva-se demonstrando alguma frustração e um colega intervém oferecendo uma folha do seu caderno.

As atividades de sala de aula iniciam-se com os exercícios já habituais para a turma:

- Os alunos marcam uma pulsação batendo com as mãos na perna. Quando a pulsação se mostra regular, a professora pede aos alunos que com a mão esquerda realizem uma divisão binária. Sobre a pulsação marcada pelos alunos e recorrendo ao piano, a professora improvisa uma melodia no modo maior.
- A professora pede aos alunos que prestem atenção à nova melodia que vai tocar e interpreta um tema em métrica usual ternária. Apenas uma aluna

conseguiu explicar, ainda que com dificuldade, a diferença que sentiu na pulsação em comparação com o exemplo musical anterior. A professora pede então a todos os alunos que marquem a pulsação enquanto canta novamente a melodia. Quando começa a surgir regularidade, a professora introduz o termo “divisão ternária”.

- É solicitado aos alunos a marcação da divisão ternária nas pernas e a repetição de padrões rítmicos lançados pela professora. Devido à demonstração de dificuldade na realização da tarefa, a professora pede aos alunos para se concentrarem na divisão ternária batendo palmas nas pernas.

Num segundo momento, a aula foca-se nos conteúdos do manual. Os alunos ouvem cada um dos instrumentos de metal com o recurso ao manual digital. Primeiramente ouvem os instrumentos de altura definida, depois os de altura indefinida e por fim, todos juntos. A professora questiona à turma em que parte do mundo esta família de instrumentos os faz pensar. Os alunos respondem zonas como china e África, ao que a professora reforça a sonoridade oriental devido à exploração de metal que começou muito cedo na Ásia.

Com a presença dos instrumentos de metal em sala de aula, a professora demonstra a técnica de percussão de casa um deles.

Devido a alguma agitação por parte da turma, a professora termina a aula avisando que se o comportamento se manter, terá de mandar recados aos encarregados de educação.

Anexo I.9.

Turma 6ºL – Professora A

Data: 02/11/2021

Ao entrarem na sala de aula, alguns alunos começam a discutir uns com os outros, falando alto, devido à desorganização na distribuição de lugares. Depois da professora reorganizar os lugares na sala de aula, é proposta como primeira atividade uma revisão da peça Epic que seria alvo de avaliação na semana seguinte.

Contudo, o início da aula foi um pouco turbulento. Isto porque um aluno está a chorar dentro da sala porque, durante o intervalo, um dos seus colegas ao tirar-lhe o

chapéu fez com que os seus óculos caíssem no chão. Apesar dos óculos não terem sofrido danos, o aluno continuava a chorar enquanto dizia, entre soluços, que se os óculos se tivessem partido a mãe não teria condições para pagar uns novos. O colega pede-lhe desculpa em aula, mas o aluno demonstra dificuldades em regular as suas emoções, não conseguindo parar de chorar.

A professora tenta tranquilizá-lo dizendo calmamente que não foi propositado e que os óculos não tinham de facto sofrido nenhum dano. No entanto, um terceiro aluno mostra necessidade de atenção ao falar alto sobre o assunto com a professora e com os colegas. A própria docente acaba por ser muitas vezes interrompida por este terceiro aluno que, a seu ver, está a perturbar o decorrer da aula. Assim, a professora opta por expulsar o aluno da sala, pedindo a uma auxiliar para ficar com ele no exterior enquanto este pensa se o seu comportamento é adequado para uma sala de aula.

Após este acontecimento, a professora retoma a aula que havia planeado e os alunos, à vez, tomam os seus lugares nos instrumentos de sala de aula, entre estes xilofones, metalofones e jogos de sinos. Dividindo a turma em dois grandes grupos, os alunos interpretam a peça Epic do manual 100% música. Idêntica à forma de abordar a prática musical com as turmas de quinto ano, os materiais do manual que foram inicialmente pensados para serem tocados com a flauta de bisel, são tocados em instrumentos de percussão de altura definida com o auxílio da partitura projetada no quadro em modo “karaoke” com um instrumental áudio. Seguiu-se uma leitura “rezada” das notas da peça em conjunto.

Epic FORMA: INTRODUÇÃO 5 **A B A B** CD1 - 11-12
Música: Jorge Domingues

1
5
10
14

Como segundo elemento abordado em aula, os alunos iniciaram o estudo dos cordofones do mundo seguindo a projeção no quadro das páginas 12 e 13 do manual. A professora explicou aos alunos algumas das características dos instrumentos seguindo as descrições expostas no manual e acrescentando outros factos. A cada instrumento apresentado, era projetado um vídeo ilustrativo de um músico a tocar aquele instrumento.

A aula terminou e os alunos saíram da sala de aula para a sua aula de almoço de forma ordeira.

Anexo I.10.

Turma 6.º N – Professor C

Data: 3/11/2021

Relato de Aula

A aula iniciou-se revelando grande agitação por parte dos alunos instalando-se um ambiente de muito ruído. Alguns dos alunos chegam atrasados o que por sua vez perturba e atrasa de igual modo o início da aula.

Como primeira das tarefas em aula, o professor inicia uma revisão da peça “Angels we have heard on high”, cantando o nome das notas enquanto toca a harmonia no piano. Contudo, a turma não demonstra interesse na atividade e não colaboram com a mesma, fazendo com que o professor cante sozinho. Antes de continuar esta revisão, o professor quebra a atividade e escreve o sumário no quadro: *Noção de altura- revisões. Canção “A partir de agora”. Epic-Revisão das notas musicais na flauta.*

Alguns alunos acabam por dizer ao professor que não podem passar o sumário, visto que não trouxeram o material necessário para a aula. Como resposta, o professor distribui folhas pautadas de dossier a vários alunos.

Procurando iniciar o primeiro momento proposto no sumário, o professor pergunta à turma se alguém consegue explicar o que é uma nota musical. Nenhum aluno tenta responder à pergunta. Não insistindo, o professor passa a explicar que as notas musicais que ouvimos estão relacionadas com a regularidade do comprimento de onda sonora produzida por instrumentos de altura definida e indefinida. A explicação, contudo, é interrompida quando o professor repara que um dos seus alunos está a riscar a mesa com algumas canetas. O professor chama a atenção e pede para que o aluno limpe o que fez e

faz-lhe notar que neste período já não pode ter 5 como classificação final, pois os alunos de 5 “não riscam as mesas”.

Prosseguindo dentro da temática das notas musicais, o professor explica aos seus alunos que nem em todo o mundo as notas musicais são designadas da mesma forma e para isso esboça um esquema de correspondência entre os nomes das notas utilizados em Portugal e as letras do alfabeto utilizadas nos Estados Unidos.

EUA	A	B	C	D	E	F	G
Portugal	Lá	Si	Dó	Ré	Mi	Fá	Sol

O professor justifica parte desta designação através da letra G, sendo uma letra que se assemelha aos primeiros esboços da clave de sol. A explicação é interrompida pelo aviso do professor que ameaça marcar faltas disciplinares se o comportamento da turma se mantiver ruidoso. O ambiente ruidoso acalma um pouco mas continua. Alguns alunos falam uns com os outros, outros alunos estão a desenhar nos seus cadernos e outros alunos sopram na flauta de bisel com toda a força sempre que o professor se vira de costas.

Apesar do ruído, o professor prossegue com a aula e explica aos alunos porque é que podemos dar o mesmo nome a diferentes notas. O fenómeno das oitavas acabou por ser explicado aos alunos através da relação dos comprimentos de onda que existe entre ambas as notas. Após esta explicação, o professor deu início à chamada. Antes da aula terminar, os alunos ouvem as músicas propostas no sumário e o professor pede como trabalho de casa que as estudem.

A aula termina com a apresentação da música Epic com a demonstração da dedilhação na flauta de bisel.

Reflexão

A gestão do ambiente em sala de aula torna-se um fator incontornavelmente importante para uma boa relação entre alunos e professor e para o processo de ensino e aprendizagem. Nesta aula, penso que acima de tudo seria necessário refletir sobre o comportamento do professor e dos alunos para desenvolver estratégias que pudessem promover a concentração e envolvimento dos alunos.

Apesar de enquanto aluna, ter-me sido explicado várias vezes a relação entre as notas e o seu comprimento de onda, para alunos do 2º ciclo este tipo de abordagem poderá ser prematura devido à falta de assimilação de aspetos relacionados com estudo da física do som por exemplo. Talvez uma das primeiras questões a serem alvo de reflexão seria repensar se a forma como apresentamos os conteúdos aos alunos é adequada à sua idade e principalmente ao que lhes tem vindo a ser solicitado enquanto alunos num todo.

Como exemplo, relembro uma partilha e reflexão que ocorreu em conjunto numa das reuniões das estagiárias com a professora cooperante. A professora referiu que comparativamente a outros anos, sempre que entregava uma ficha para ser realizada pelos seus alunos, teria de ser cautelosa com as palavras que escolhia. Isto porque, segundo as professoras de português das turmas, o tempo de pandemia acabou por dificultar muito a assimilação de conteúdos promovendo um défice relativamente à leitura e à escrita. O exemplo referido serve para ilustrar a necessidade de adaptar os métodos utilizados em sala de aula à realidade que o professor enfrenta na sua sala.

Contudo, é necessário ter em consideração de que são alunos que se estão a adaptar a um professor completamente desconhecido para eles visto ser o primeiro ano que o docente leciona naquela escola. Este processo de adaptação mútua pode ser demorado e pela minha experiência profissional, diria mesmo que deve ser respeitado.

Anexo I.11.

Turma: 5.º M

Docente: Professor C

Data: 15/11/2021

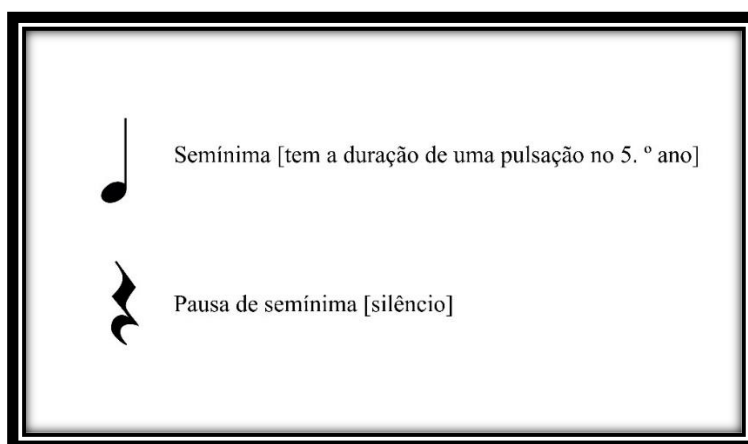
Como primeiro momento ao entrar na sala de aula, foi pedido aos alunos que passassem o sumário, que se encontrava escrito no quadro, para os seus cadernos. No quadro, o professor escrevera: *Noção de pulsação/tempo – “Funky Style” (pág. 14). Introdução à notação musical. Revisões.*

Enquanto os alunos retiravam o material das suas mochilas, o professor lembrou o comportamento inadequado durante a aula anterior e alerta para a brevidade da próxima reunião de conselho de turma, na qual irá expor o comportamento ao mesmo. Após o aviso, o professor iniciou a chamada e a marcação de faltas de material e presença.

Como primeira atividade de sala de aula, o professor abordou o conceito de pulsação começando pela leitura da sua definição dada pelo manual:

O professor revelou que a definição oferecida pelo manual está incorreta e refere que existem outras unidades de medida como a semínima pontuada que pode representar uma pulsação. O primeiro material audiovisual a ser utilizado foi a canção Uptown Funk da autoria de Bruno Mars. O exercício proposto aos alunos consistiu em bater palmas, marcando a pulsação, ao longo da música. Um a um, o professor foi corrigindo os alunos.

Finalizando o exercício, introduziu-se a figura rítmica da semínima, com a explicação de que, no caso específico desta canção, é a figura que corresponde à pulsação marcada. No quadro foi desenhada a figura e a sua respetiva pausa da seguinte forma:



Gestão de Comportamento de Sala

Descrição da situação: Enquanto o professor explica o conceito de pulsação, um dos alunos mexe no seu material escolar e atira-o a alguns colegas.	
O Aluno	O Professor
O aluno atira o material escolar aos colegas.	O professor continua a sua explicação. Não é certo que tenha reparado no comportamento do aluno.
	O professor propõe a execução do exercício de percussão corporal <i>Funky Style</i> disponível no manual.

O aluno não realiza o exercício, pega numa régua de 50cm e bate com ela na cabeça do colega da frente.	O professor diz ao aluno para tomar atenção ao exercício e ameaça marcar uma falta disciplinar no portal INOVAR.
O aluno pede ao professor que não marque a falta disciplinar.	O professor ouve o aluno, não marca falta e continua o exercício com a restante turma.
O aluno continua a mexer no material escolar, mas não interage mais com os seus colegas até ao final do exercício.	O professor não marca nenhuma ocorrência na plataforma.

Numa primeira abordagem, o professor propôs a execução da peça *Funky Style* apenas com recurso a um metrónomo. Depois, os alunos foram avisados que a peça seria um elemento de avaliação a ser posto em prática na aula seguinte. A execução da peça foi repetida com o instrumental incluído no manual. Como método de estudo em casa, o professor sugeriu que os alunos praticassem a percussão corporal exigida com o auxílio de um metrónomo online e demonstra como podem procurar por um.

Antes de saírem da sala, os alunos executaram a peça uma vez mais e o professor reforça a necessidade de praticar a mesma como trabalho de casa.

Reflexão

If teachers have difficulty deciding whether to change a student's behavior, they might apply a simple but practical test: the So What? Test. This test is used to determine whether there is any evidence that the student's behavior is maladaptive. Maladaptive behavior is any behavior that interferes with the physical, emotional, social, or academic well-being of a student or of any other person. (Kaplan, 2017, p.83)

A reflexão sobre a aula relatada tem vindo a ser construída sobre outros elementos recolhidos em aulas anteriores e seguintes, nomeadamente sobre o comportamento da

turma, onde pela minha reflexão foram registados vários casos de indisciplina. A definição de *maladaptive behavior* supracitada e a forma de aplicação do teste *So what?* Levaram-me a classificar o comportamento, desde o primeiro momento, como “maladaptativo”, visto que coloca em causa o bem-estar físico e académico dos alunos da turma.

Apesar de o professor ter agido perante o comportamento do aluno, o mesmo não deixou de colocar em causa o seu bem-estar académico durante a restante aula. Mais ainda, a longo prazo, foi notória a persistência deste tipo de comportamentos em outras aulas desde bater e empurrar os seus colegas, atirar objetos pelo ar e outros comportamentos que retiram o foco da aula do professor e o dirigem para aquele aluno.

To prevent teachers from focusing solely on the elimination of maladaptive behavior, we suggest that teachers apply the Dead Man’s Test to the target behavior. Once teachers decide on a target behavior, they should ask whether a dead man can do the behavior. If a dead man can do it, the target behavior fails the test and needs to be changed. If a dead man cannot do it, the target behavior passes the test and is acceptable as is (Kaplan, 2017, p.83).

Como comportamento desejado, tendo em consideração o *Dead Man’s test* proposto por Kaplan, proponho mudar o comportamento “O aluno escolhe não realizar o exercício, pega numa régua de 50cm e bate com ela na cabeça do seu colega da frente”, para: “o aluno realiza o exercício de percussão corporal proposto, sem estabelecer contacto físico com os seus colegas”.

Após esta reflexão, e tendo em consideração o decorrer das aulas, penso que se torna claro que se trata de um comportamento que deve ser alterado. Essa mesma mudança, poderá acontecer através da orientação do professor ao longo do ano letivo se o mesmo recorrer à observação e reflexão, registando a frequência do comportamento do aluno e procurando aplicar diferentes estratégias para que tal aconteça.

A identificação e observação precisa dos comportamentos que desejamos alterar, constituem a primeira etapa do processo de mudança. Seguidamente, e atendendo ao comportamento em questão, o professor deverá considerar os

antecedentes e consequências, bem como o contexto em que o mesmo ocorre. Ao focar a mudança de comportamento, há aspectos diferentes implicados: eliminar o comportamento disruptivo, substituir este por um comportamento aceitável e positivo que se deve manter ao longo do tempo e em diferentes situações. Seguidamente apresentamos diferentes técnicas sugeridas pela abordagem comportamental (Picado, 2009, p.5).

Acredito que como primeira medida, a observação seja o mais importante, para que o professor possa também aplicar um reforço positivo aos comportamentos desejáveis que o aluno tenha em aula.

Anexo I.13.

Turma: 5. ° L

Docente: Professora Estagiária

Data: 08/03/2022

Ao entrarem na sala, os alunos deparam-se já com o sumário escrito no quadro: “O obstinado. Peça Mikado”. Apesar de a aula ser lecionada pela professora estagiária, a professora cooperante explica ao que será dedicado os primeiros momentos da aula: uma pequena ficha de avaliação como consequência do comportamento inapropriado da aula anterior.

Iniciando a sua aula após a realização da ficha, a professora estagiária coloca o exemplo auditivo *Seven Nation Army* da banda *The White Stripes*, e propõe aos alunos que durante a audição tentem descobrir o elemento musical que se destaca ao longo da canção. Algumas das respostas dadas pelos alunos destacaram características como: o ritmo, colcheias e dinâmicas.

A professora estagiária esclarece então que há um elemento melódico tocado pelo baixo elétrico que se repete ao longo de toda a canção e pede aos alunos que contem quantas vezes ouvem esse elemento até ao final da música. Com a tarefa concluída, a professora explica que quando tal acontece estamos perante um obstinado melódico.

Com um novo exemplo musical, *We Will Rock You* da banda *Queen*, a professora pede aos alunos que identifiquem o elemento repetitivo na música. Os alunos identificam o ostinato com pouco tempo do concerto e a professora explica a diferença entre este ostinato e o da música anterior, introduzindo o conceito de ostinato melódico.

Como seguinte momento da aula, a professora cooperante procura iniciar o estudo da peça Mikado, incluída no Manual 100% Música. Contudo, uma das alunas pergunta para que serve o símbolo que se encontra no início da partitura. A professora explica que é uma clave de sol e entendo que a aluna não tem assimilado a informação das aulas anteriores, prossegue a aula abandonando a peça Mikado para poder iniciar uma revisão de conteúdos.

A revisão teve como foco a leitura de notas numa partitura e durante a mesma, a grande maioria dos alunos demonstrou ter dificuldades na leitura de notas no pentagrama. Esta revisão acabou por ser um indicador do resultado da avaliação da ficha realizada ao início da aula, que seria mais tarde verificada como negativa na maioria dos alunos.

Num momento seguinte, a professora estagiária volta a solicitar a atenção dos alunos para a partitura da peça Mikado, que se encontra projetada no quadro. Pergunta aos alunos que elementos estão presentes no pentagrama e que expliquem a sua função. Alguns alunos colocam o dedo no ar e respondem acertadamente à maioria das questões.

Após a explicação de conceitos como notas, ritmo, compasso e interlúdio, a professora sugere uma audição completa da peça. A aula termina com uma leitura rítmica da peça recorrendo a batimentos corporais.

Reflexão

A avaliação pretende verificar em que medida as ações que se efetuaram tendo em vista determinado fim, produziram os resultados esperados. A avaliação inclui então uma ação de «diagnóstico», de «detecção crítica», e, uma referência a pressupostos de base, a objetivos previamente aceites. (Rodrigues, 1991 p.14)

Concordando com a perspetiva apresentada por Rodrigues, a ficha preparada pela professora cooperante foi um elemento importante para a confirmação do diagnóstico de aproveitamento da turma que, neste caso, mostrou-se insuficiente face aos conteúdos

tenham sido apresentados ao longo do ano letivo. Contudo, a associação de um elemento de avaliação a uma ideia de punição seria algo que tenderia a afastar-me durante a minha prática enquanto docente. Acredito que não seja possível afastar a ideia de classificação do conceito de avaliação no sistema educativo em vigor. Assim, penso que em vez de atribuir uma carga de punição ao elemento de avaliação, usaria a ficha para tentar diagnosticar as fraquezas da turma e pedir num momento seguinte que a ficha fosse efetuada em conjunto ou mesmo entre grupos durante a aula. Poderia vir a ser mais proveitoso para cada aluno tentar entender os seus próprios erros colocando-os em diálogo com as respostas dos outros alunos.

No entanto é importante refletir que após as classificações, a professora cooperante pediu que a professora estagiária efetuasse algumas revisões e os alunos tiveram a oportunidade de repetir a ficha, visando a recuperação de conhecimento. A classificação que os alunos obtiveram na segunda ficha, teve peso na classificação final de cada aluno e a primeira classificação acabou por ser ignorada.

A introdução do conceito de ostinato foi bem concebida e os alunos aparentaram uma boa compreensão do mesmo. Tal como Gordon (2015, p.43) tenta transmitir “Toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos.” Para mim torna-se imprescindível que a associação de conceitos seja um processo despertado pela audição e que, por sua vez, estimule a audição. Num momento posterior, seria importante experienciar os ostinatos rítmico e melódico e até mesmo, quiçá, incentivando à criatividade através da composição e improvisação.

Muitos livros de música para criança são normalmente referidos como livros de metodologia, porque incluem técnicas de ensino para formação musical genérica ou técnicas de execução para música instrumental, mesmo que não integrem objetivos sequenciais baseados numa teoria de aprendizagem musical. Os livros destinam-se, antes de mais, a desenvolver as capacidades vocais e instrumentais dos alunos e não a sua audição. (Gordon, 2015, p.46-47)

Confrontando a afirmação de Gordon (2015) com a utilização do manual 100% música na aula relatada, penso que os materiais utilizados seriam assimilados pelos alunos

mais eficazmente se o objetivo primordial não fosse a leitura musical, mas sim o entendimento do material no seu todo e o entendimento dos padrões que o compõem.

Neste sentido, a meu ver a audição da peça na íntegra teve um impacto positivo que poderia ser maior se os alunos tivessem a oportunidade de experienciar padrões tonais e rítmicos presentes na canção antes da leitura rítmica da peça. Assim, poderiam através dos padrões associar simbolicamente os mesmos à escrita musical, esclarecendo muitas das dúvidas que surgiram em relação ao pentagrama musical.

Em suma, a aula da colega pareceu-me equilibrada e teve em conta os ensinamentos passados pela professora cooperante durante as aulas observadas e as reuniões entre o grupo de estágio. Particularmente, apreciei bastante o momento em que o planeamento original da aula foi colocado momentaneamente de parte para que as dúvidas dos alunos se tornassem uma prioridade sobre a peça a ser trabalhada.

Anexo J. Relato de Observação e Participação: Reunião de Avaliação de 3º Período

Turma 6.º L

Data: 20/06/2021

Os professores vão-se instalando na sala número 7 do primeiro bloco. À chegada do diretor de turma, são distribuídas pelo mesmo cópias das grelhas de avaliação correspondentes a cada disciplina. Esta reunião, à semelhança das anteriores, é efetuada numa mesa grande composta pela junção de várias mesas usadas nas aulas. Assim, todos os professores partilham o mesmo espaço virando-se uns para os outros. A professora de educação musical desempenha o papel de secretária, sendo da sua responsabilidade a redação da ATA e o apoio ao diretor de turma.

Como primeiro ponto, o Diretor de Turma procede à leitura da grelha que integra todas as avaliações de cada aluno. Relativamente ao aluno número 4, por apresentar 3 níveis inferiores a 2 e considerando o seu enquadramento familiar e escolar, bem como, as suas capacidades, o diretor de turma propôs uma votação em conselho de turma para que a nota de Matemática seja alterada para 3. Por unanimidade, o seu nível foi alterado pelo Conselho de Turma. Apenas mais um aluno, o aluno número 20, teve um nível inferior a 2.

Na disciplina de Educação Musical, os resultados foram positivos, não sendo registado nenhum caso de nível inferior a 3. Numa realidade de 20 alunos, 13 alunos obtiveram nível 3, 5 alunos obtiveram nível 4 e duas alunas terminaram o ano letivo atingindo o nível 5. Ambas as alunas com melhor classificação a Educação Musical tiveram níveis que possibilitaram a entrada no Quadro de Mérito.

Prosseguiu-se à leitura da ATA, que deu a conhecer aos professores diversas tentativas de contacto do Diretor de Turma com os encarregados de educação por diversos motivos, seja a cerca de alunos cujo o comportamento tem vindo a ser referenciado pelos professores como inadequado, seja à cerca de alunos assinalados com medidas seletivas e respetivas acomodações.

A professora de ensino especial colocou os professores ocorrentes das evoluções que o aluno Alexandre tem vindo a demonstrar ao longo deste ano letivo com o acompanhamento entre as aulas. Sendo que o aluno transitou para o 6.º ano sem saber ler e escrever e durante este ano tem conseguido evoluir de forma muito positiva.

Em ATA ficou referenciado o aluno número 8 pelo seu comportamento inadequado e foram feitas menções às atividades que se cumpriram ao longo do 3.º período escolar. Entre estas atividades, foi mencionada a Festa da Música e a exposição de instrumentos musicais feitos com material reciclado, no âmbito da disciplina de educação musical.

Sem mais a acrescentar, o Diretor de Turma e o Secretário deram por encerrada a reunião.

Turma 5.º L

Data: 21/06/2021

Ao entrar na sala número sete do primeiro bloco, a Diretora de Turma já se encontrava a organizar as grelhas de avaliação para distribuir pelos professores de cada disciplina. A reunião atrasou cerca de 20 minutos para que os restantes professores chegassem. Entretanto, uma questão foi alvo de discussão: um professor tinha uma vigilância de exame marcada no mesmo horário que a reunião de Conselho de Turma. Vários professores contestaram esta sobreposição, visto que tanto para as reuniões de avaliação como para as vigilâncias das provas, a única justificação que poderia ser aceite seria um atestado médico. Não obstante, o professor apenas compareceu para assinar a folha de presenças, optando por cumprir a sua função de vigiar o exame.

A Diretora de Turma deu início à reunião com a enumeração dos pontos a serem tratados. Entre os assuntos constavam a leitura da grelha com as propostas de avaliação dos alunos; as acomodações executadas ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018; o contacto regular entre a Diretora de Turma e os Encarregados de Educação; e as atividades disciplinares e interdisciplinares realizadas ao longo do terceiro período.

Prosseguindo-se com a leitura da ata já redigida, destacou-se o caso do aluno número 6 que havia atingido o limite de faltas e que por isso, e também por falta de colaboração por parte da sua Encarregada de Educação, foi estabelecido contacto com a Comissão de Proteção de Crianças e Jovens (CPCJ) assinalando o caso. Este contacto, de acordo com a Diretora de Turma, revelou os seus “frutos” resultando numa mudança positiva na assiduidade do aluno.

Seguiu-se a leitura das propostas de nível. Em relação à disciplina de Educação Musical, foram propostos quatorze níveis 3, quatro níveis 4 e um nível 5. Um dos níveis

3 era referente ao aluno número 6, supracitado, cuja média dos três períodos seria de 37,57. Contudo, pelo seu empenho durante este último período, a professora expôs o caso particular ao Conselho de Turma que apoiou o nível proposto. Esta decisão foi crucial para que o aluno pudesse transitar de ano, visto ter níveis inferiores a 3 às disciplinas de Matemática e Ciências Naturais.

Referenciou-se, de igual modo, os quatro alunos da turma que usufruíram de acomodações curriculares não significativas nas disciplinas de Português, Inglês, História e Geografia de Portugal (HGP) e Ciências Naturais, sendo que a aluna número 14 beneficiou também de acomodações curriculares não significativas na disciplina de Educação Física. Como acomodações, constou no relatório da professora de Educação Especial: a redução de turma; leitura de enunciados; e sala à parte em momentos de avaliação.

Embora estas acomodações estejam assentes nos relatórios técnico-pedagógicos (RTP'S) de duas das alunas desde o 1º Ciclo de Escolaridade, o professor de Educação Física faz um reparo em relação ao requerimento de uma sala à parte. O docente realçou o facto de a escola não ter salas disponíveis para que essas acomodações sejam realizadas. Assim, o Conselho de Turma é alertado pelo docente para a necessidade de revisão e verificação dessas acomodações no decorrer do ano letivo, pois pode levar a diversas complicações e desentendimentos entre os Encarregados de Educação e a Escola.

Como atividades realizadas ao longo do terceiro período, deu-se continuidade à atividade interdisciplinar entre as disciplinas de HGP e Educação Musical, iniciada no segundo período, sendo agora adaptada ao programa de HGP do terceiro período. A professora de Educação Musical contribuiu para a exposição do contexto socio-musical dos séc. XV e XVI, apresentando a instrumentação da época e envolvendo os alunos na realidade sonora da época através da audição de alguns exemplos musicais.

Terminando a reunião, foram referenciados quatro alunos para o quadro de mérito e o Conselho de Turma decretou que a apreciação global da turma foi satisfatória ao longo do ano letivo.

Anexo L. Registos fotográficos.

Anexo L.1 Ensaio e atuação clube percussões – grupo principal.



Anexo L.2 Festa da Música





Convite

Convidam-se os Pais e Encarregados de Educação dos alunos das turmas 5^ªA, 5^ªB e 6^ªB, a assistirem à Festa da Música, no próximo dia 25 de maio de 2022, 4^ª feira, pelas 18:00h, no Pavilhão Central da EB 2,3 de

Contamos com a vossa presença!

Nota: Os alunos deverão vestir T-shirt lisa de cor vermelha, amarela, azul ou verde e estarem presentes 10 minutos antes da hora.



Anexo L.3. Concurso de Karaoke



Anexo L.4. Diários de Bordo



tarefa.

Prof. A

5^o L (9/11/2021)

• Sentados, mas mantendo um ambiente ruidoso, os alunos abrem os cadernos de atividade para copiar o resumo da aula.

• Marcação de presença.

(um aluno tira a máscara e a professora ameaça marcar falta disciplinar e alega que já não é a 1^a vez que tem de chamar o aluno a atenção)

• Sumário: Exercícios tonais e rítmicos. Controlo do estudo dos instrumentos de sala de aula - audição das peles.

• A professora explica aos alunos a adoção dos certos comportamentos. (alunos dizem que usam este método no pré-escolar e a professora explica que por isso têm atitudes infantis, e necessário adoptar métodos do pré-escolar)

• Exercícios tonais:

→ cantar a tônica

→ Repetição de padrões tonais (grupo e ind.)

→ Inferência: em que tonalidade estamos?

Alunos respondem tonalidade menor e a prof. coerige.

→ Contexto para tonalidade menor e repetição de padrões tonais na tonalidade maior.

→ A prof. canta várias melodias improvisadas e pede para os alunos distinguirem entre modo maior e modo menor.

Manual

• Instrumentos da família das peles
→ explicações de porque é que estes instrumentos feitos de madeira são considerados de pele
→ um aluno pergunta porque é que alguns instrumentos de pele em vez de terem pele têm plástico.
→ A prof. demonstra cada um dos instrumentos no sala.

Prof. C

5^o M (15/11/2021)

O professor pede aos alunos que passem ao sumário: Noção de pulsação/tempo - "Funky Style" pag. 14). Introdução à notação musical. Revê-lo. O prof. inicia a aula chamando a atenção para o mau comportamento da aula passada e sobre a reunião de conselho de turma)

Chamada e marcação de faltas de atraso e material.

• Ao referir o tempo de pulsação, o professor chama a atenção para um erro no manual sobre a sua definição.

• Alunos marcam a pulsação da música up-town funk you up de Bruno Mars. O prof. coerige os alunos 1 a 1. (palmas)

• Introdução à figura da semínima, referindo que na música que ouviam cada figura das que elas equivale a 1 pulsação.

• O prof. explica a diferença entre notas musicais e figuras rítmicas. Tempo = Pulsação.

• Semínima [tem a duração de uma pulsação no 5^o ano]

↳ pausa de semínima [silêncio]

(um dos alunos está muito desatento e tenta destabilizar os colegas ao lado, passando o material e tentando falar com os colegas)

• O prof. executa o exercício funky style do manual com os alunos, recorrendo apenas ao metrônomo.

o aluno não executa o exercício e pega numa água grande e bate na cabeça do aluno da frente. O professor ameaça com outra falta disciplinar)

• Depois de explicar aos alunos, que seria um

Anexo M. Conteúdos acordados em grupo disciplinar.

Matéria de 5º ano		
1	Timbre	
	Instrumentos Orff – percussão altura definida e indefinida	
	Família das madeiras	
	Família dos metais	
	Família das peles	
	Barra final e barra de repetição	
	Composição e Improvisação	
	Timbres corporais	
	Pulsação e figuras rítmicas	
	Semínima e pausa de semínima	
	Compasso quaternário e barra de divisão	
	Introdução e <i>Da capo</i>	
	Grave e agudo	
	Pauta musical e clave de sol	
	Notas Dó e Lá	
	Dinâmica e intensidade – <i>p, mf e f</i>	
	Forma – secções repetitivas e contrastantes	
2	Colcheia	
	Andamento – <i>Adagio, Moderato e Presto</i>	
	Notas Sol e Mi	
	Interlúdio e compasso de espera	
	<i>Crescendo e diminuendo</i>	
	Poluição sonora – o decibel	
	Forma binária-AB	
3	Mínima e pausa de mínima	
	Notas Ré e Dó grave	
	Escala pentatónica em Dó	
	Forma ternária – ABA	
	Coda	
4	A orquestra e o maestro – esquema da orquestra	
	Família das cordas	
	Família dos sopros – madeira e metal	
	Família da percussão	
	A semibreve	
	A nota Si	
	O Fado – património da Humanidade	
	A nota Fá	
	Escala diatónica Dó maior	
	Pausa de colcheia	
	Cânone	
	Forma Rondó	
5	<i>Accelerando e ritardando</i>	
	Pausa de semibreve	
	Compasso ternário	
	Ponto de aumentação e ligadura de prolongação	
	Melodia e Harmonia	

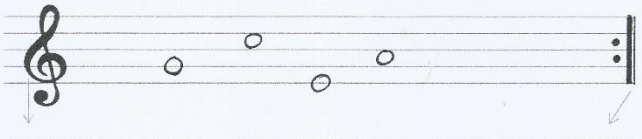
Matéria de 6º ano		
1	Harmonia e Realce Tímbrico	
	Cordofones – Portugal e Mundo	
	Monorritmia e Polirritmia	
	Escala diatónica de Dó maior	
	Escala diatónica de Fá maior	
	Voz e movimento	
	Forma binária	
2	Aerofones – Portugal e Mundo	
	A síncopa	
	Ritmos pontuados	
	Escala diatónica de Sol maior	
	A nota ré agudo	
	<i>Legato e Staccato</i>	
3	Alteração tímbrica	
	Idiofones – Portugal e Mundo	
	A tercina	
	A semicolcheia	
	Monodia e polifonia medieval	
	Intervalos melódicos e harmónicos	
	Escala diatónica de Ré menor	
	Fernando Lopes Graça	
	O <i>Tenuto</i>	
	Cânone	
4	Pedro e o Lobo - Prokofiev	
	Membranofones – Portugal e Mundo	
	Ritmo de colcheia pontuada	
	Compassos simples e compostos	
	Cante Alentejano	
	Os acordes	
	Escala diatónica de Ré maior	
	A música eletrónica	
	O <i>sforzato</i>	
	Forma	

Anexo N. Questões de aula e fichas formativas.


Ficha de Monitorização de Aprendizagens – Educação Musical

Nome _____ Ano/Turma _____

1-Indica o nome das notas e símbolos que se seguem:




2-Indica o nome das seguintes figuras rítmicas:




Ficha de Monitorização de Aprendizagens nº2 – Educação Musical


Nome _____ Ano/Turma _____ Classif: _____

1- Desenha na pauta as notas que estão indicadas em baixo:



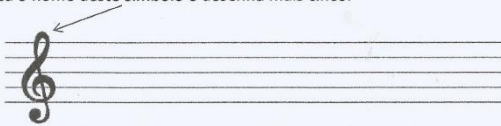
Sol Mi Dó agudo Lá Ré Dó grave

2- Desenha apenas uma destas figuras -  - em cada compasso, de modo a que estes fiquem preenchidos:



Nome: _____ Turma: _____ Classif: _____

1- Indica o nome deste símbolo e desenha mais cinco.



R: _____

2- Escreve nos degraus

3- o nome das notas que faltam:

4- Identifica as notas colocando o seu nome por baixo de cada uma:

4- Identifica as seguintes figuras rítmicas:



5- Preenche com as figuras os tempos que faltam dentro de cada compasso.

6- Liga com uma linha as palavras da coluna da esquerda com o seu significado, na coluna da direita.

<i>Piano</i>	Moderado
<i>Adagio</i>	Alto
<i>Agudo</i>	Lento
<i>Presto</i>	Meioforte
<i>Forte</i>	Fraco
<i>Mezzoforte</i>	Baixo
<i>Moderato</i>	Forte
<i>Grave</i>	Rápido

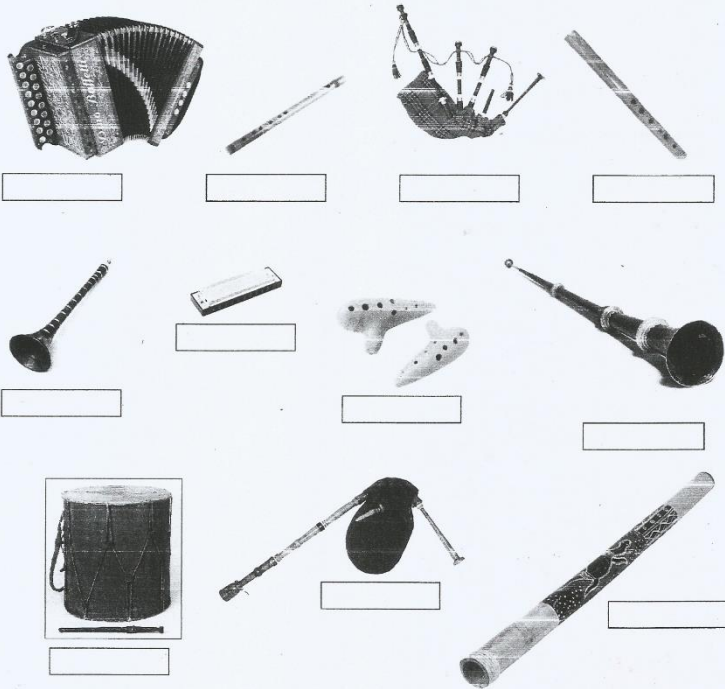
7- Faz uma cópia da pauta A :

Educação Musical 6º ano – Ficha nº 2

Nome _____ nº _____ turma _____
Assinatura E.E. _____ Assinatura Prof. _____ Classificação _____

1- Com base na lista que se segue, indica o nome dos instrumentos que se encontram nas imagens:

- Zurna Pífaro Dung Chen Gaita Transmontana Ocarina
Harmónica Concertina Kena Flauta de Tamborileiro Didgeridoo

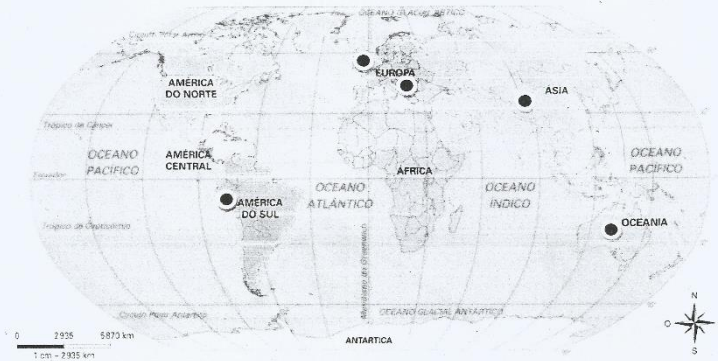


2- Vais ouvir tocar os instrumentos das imagens que se encontram na página anterior. Coloca os seus nomes por ordem numérica de 1 a 10 à medida que os vais ouvindo.

Nº	Nome do instrumento
	Dung Chen
	Pífaro
	Concertina
	Didgeridoo
	Ocarina
	Kena
	Harmónica
	Gaita transmontana
	Flauta de Tamborileiro
	Zurna

3- Liga os instrumentos, com um traço, ao seu respetivo lugar no Mundo:

- Zurna ● Gaita Escocesa ● Dung Chen ● Didgeridoo ● Kena




Anexo O. Atividades Sequenciais de Aprendizagem.

TONAL UNIT 1 SECTION A CRITERION 3

Grade _____ Teacher _____ Date _____ Test _____

Sing tonal sequence in D major using "bum."
Sing class patterns in D major using "bum."

Teacher sings pattern using "bum."
Students sing pattern using "bum."




Seating/Evaluation Chart

RHYTHM UNIT 1 SECTION A CRITERION 1

Grade _____ Teacher _____ Date _____ Test _____

Chant rhythm sequence in usual duple using "bah."
Chant class patterns in usual duple using "bah."

Teacher chants patterns using "bah."
Students chant patterns using "bah."



Seating/Evaluation Chart

TONAL UNIT 1 SECTION A CRITERION 1

Grade _____ Teacher _____ Date _____ Test _____

Sing tonal sequence in D major using "bum."
Sing class patterns in D major using "bum."

Teacher sings pattern using "bum."
Students sing only first pitch using "bum."

Musical notation showing three patterns in D major (one sharp, treble clef):
 1. Major: A four-note scale starting on Do (D4).
 2. E: A four-note scale starting on E4.
 3. M: A four-note scale starting on F#4.
 4. D: A four-note scale starting on D5.

Seating/Evaluation Chart

RHYTHM UNIT 1 SECTION B CRITERION 1

Grade _____ Teacher _____ Date _____ Test _____

Chant rhythm sequence in usual triple using "bah."
Chant class patterns in usual triple using "bah."

Teacher chants patterns using "bah."
Students chant patterns using "bah."

Musical notation showing three patterns in D major (one sharp, treble clef) in 6/8 time:
 1. Usual triple: A 6/8 time signature with a triple beam over three eighth notes.
 2. E: A 6/8 time signature with a triple beam over three eighth notes starting on E4.
 3. M: A 6/8 time signature with a triple beam over three eighth notes starting on F#4.
 4. D: A 6/8 time signature with a triple beam over three eighth notes starting on D5.

Seating/Evaluation Chart
