

Motivação em Educação Musical: Uma perspetiva a partir da Teoria da Autodeterminação

Pedro Manuel Teles da Silva Rodrigues

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

Setembro de 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 João Nogueira, Professor Auxiliar da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

Declaração

Declaro que este relatório 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, nas notas e na bibliografia.

O candidato,

Lisboa, 30 de setembro de 2022

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

O orientador,

Lisboa, 30 de setembro de 2022

Dedicatória

Para as “dez mil criaturas”¹.

¹ Da expressão chinesa *wànwù*, que pode também ser traduzida por “todas as criaturas” ou “todas as coisas”.

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da Educação Musical no Ensino Básico (2º Ciclo do Ensino Básico) na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa realizada no ano letivo de 2021/2022. O seu principal objetivo é a descrição de aulas observadas e lecionadas, bem como a reflexão crítica do observado e lecionado a partir da perspetiva que a Teoria da Autodeterminação oferece, que o autor elaborou no papel de estagiário numa escola de Ensino Básico. O relatório está estruturado em três partes: na primeira há uma exposição da pesquisa efetuada sobre a motivação e a Educação Musical, na segunda encontra-se a contextualização da Prática de Estágio Supervisionada e na terceira e última parte encontram-se os relatos e as reflexões mais relevantes sobre o que foi vivenciado.

PALAVRAS-CHAVE: *Educação Musical, motivação, Teoria da Autodeterminação.*

Abstract

This report was prepared within the scope of the curricular unit of Supervised Teaching Practice of the Master's in Teaching Music Education in Basic Education (2nd Cycle of Basic Education) at the Faculty of Social and Human Sciences of Universidade Nova de Lisboa held in the academic year 2021 /2022. Its main objective is the description of classes observed and taught, as well as the critical reflection of what was observed and taught from the perspective that the Theory of Self-Determination offers, which the author elaborated in the role of an intern in a Basic Education school. The report is structured in three parts: in the first there is an exposition of the research carried out on motivation and Musical Education, in the second is the contextualization of the Supervised Internship Practice and in the third and last part are the reports and reflections more relevant to what was experienced.

KEYWORDS: *Musical Education, motivation, Self-determination Theory.*

Índice

Introdução	1
1. Estado da Arte	3
1.1 Teoria da Autodeterminação	3
1.1.1 Motivação	3
1.1.2 Retrato Geral	4
1.1.3 Processo de Ensino-Aprendizagem	7
1.2 Educação Musical	9
1.2.1 Uma Visão	9
1.2.2 Planear, executar e avaliar	11
1.2.3 Inclusão e diversidade	13
1.2.4 Reflexão	15
1.3 A aprendizagem musical segundo a Teoria da Autodeterminação	16
2. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada	20
2.1 Caracterização da Escola Cooperante	20
2.2 Caracterização do Enquadramento Estratégico	20
2.3 Caracterização da Sala de Aula	21
2.4 Caracterização das Turmas	21
2.4.1 5º ano	22
2.4.2 6º ano	22
2.5 Caracterização do Grupo de Prática de Ensino Supervisionada	23
3. Prática de Estágio Supervisionada	24
3.1 Aulas Observadas - Relatos e Reflexões	24
3.1.1 As Técnicas das Palmas e das Posições	24
3.1.1.1 Relato	24
3.1.1.2 Reflexão	24
3.1.2 Diálogo maiêutico	26
3.1.2.1 Relato	26
3.1.2.2 Reflexão	30
3.1.3 Edutainment	32
3.1.3.1 Relato	32
3.1.3.2 Reflexão	32
3.2 Aulas Lecionadas - Relatos e Reflexões	37
3.2.1 Batismo de Voo	37
3.2.1.1 Relato	37

3.2.1.2 Reflexão	37
3.2.2 Morte da Fénix	40
3.2.2.1 Relato	40
3.2.2.2 Reflexão	41
3.2.3 Ressurreição da Fénix	45
3.2.3.1 Plano de Aula	45
3.2.3.2 Relato	46
3.2.3.3 Reflexão	47
3.2.4 Despertar da Primavera	49
3.2.4.1 Plano de Aula	49
3.2.4.2 Relato	52
3.2.4.3 Reflexão	53
Conclusão	56
Referências	60
Anexo 1	i
Modelo de Reflexão ALACT (Korthagen, 2012)	
Anexo 2	ii
Modelo de Reflexão TAD (Ryan & Deci, 2018)	
Anexo 3	iv
Letra do refrão registada por um aluno e plano de recriação de Primavera de Vivaldi	
Anexo 4	v
Excerto dos apontamentos tomados aquando da observação de aulas lecionadas pelo orientador cooperante	
Anexo 5	vii
Recursos digitais desenvolvidos e aplicados durante a Prática de Estágio Supervisionada	
Anexo 6	viii
Nuvem de palavras com atividades que os alunos gostariam de desenvolver em Educação Musical	

Índice de Figuras

Figura 1 - “Clave” da motivação	59
---------------------------------	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Modelo de Reflexão ALACT aplicado à técnica das palmas e das posições	24
Tabela 2 - Modelo de Reflexão ALACT aplicado ao diálogo maiêutico	30
Tabela 3 - Modelo de Reflexão ALACT aplicado a “ <i>Edutainment</i> ”	32
Tabela 4 - Modelo de Reflexão TAD aplicado a “Batismo de Voo”	37
Tabela 5 - Modelo de Reflexão TAD aplicado a “Morte da Fénix”	41
Tabela 6 - Plano de aula de “Ressurreição da Fénix”	45
Tabela 7 - Modelo de Reflexão TAD aplicado a “Ressurreição da Fénix”	47
Tabela 8 - Plano de aula de “Despertar da Primavera”	49
Tabela 9 - Modelo de Reflexão TAD aplicado a “Despertar da Primavera”	53

Introdução

“Há uma força motriz mais poderosa que o vapor, a eletricidade e a energia atômica: a vontade.”

- Albert Einstein

Este relatório tem como finalidade descrever as observações e as reflexões que elaborei durante um estágio que frequentei numa escola pública durante o ano letivo de 2021/2022, no âmbito da unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino de Educação Musical no 2º Ciclo Básico, ministrado pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. Em consonância com a alínea f do artigo 3º das Normas Internas de Funcionamento dos Mestrados em Ensino - Formação Inicial de Professores (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, 2017), enquanto professor estagiário, estive presente na escola cooperante num mínimo de 16 horas semanais, tendo como objetivos o seguinte: observação de 50% das aulas lecionadas pelo orientador cooperante e leção de um mínimo de 40 aulas com a duração de 50 minutos.

Sendo eu licenciado pré-bolonha em violino pelo Conservatório Estatal de Moscovo, com uma experiência de leção de violino de cerca de quinze anos em escolas do ensino vocacional artístico em Portugal, para a realização deste estágio interessou-me investigar como desenvolver no ensino regular, nomeadamente na disciplina de Educação Musical, um processo de ensino-aprendizagem motivador e despoletador da vontade dos alunos para aprender música. Isto porque se, por um lado, os meus alunos de violino escolheram segundo a sua vontade estudar música, por outro lado, os meus futuros alunos de Educação Musical terão de frequentar obrigatoriamente esta disciplina. Para além do mais, sendo eu pai de quatro filhos, dois deles, antigos alunos de Educação Musical, transmitiram-me a ideia de as suas aulas terem sido pouco motivadoras, não só aquando da sua frequência, mas também para possíveis futuras aprendizagens ao longo das suas vidas, resumindo-se, parcamente, a sua experiência em duas palavras: manual e flauta de bisel. Não obstante,

quero aqui ressaltar que sendo este um caso particular, não pretendo de forma nenhuma generalizar esta situação ao ensino de Educação Musical que se pratica no país.

Devendo um professor desenvolver um espírito investigativo aquando da sua prática docente, sendo a motivação um tema vasto e complexo da psicologia e, não tendo eu formação especializada nesta área científica, não obstante, o meu estágio tomou como referência a Teoria da Autodeterminação desenvolvida por Richard Ryan e Edward Deci, nomeadamente no que diz respeito à sua aplicação prática na aprendizagem da música, tanto nas observações que fiz das aulas lecionadas pelo orientador cooperante, como nas aulas que eu próprio lecionei como professor estagiário. Por outro lado, aquando da frequência das unidades curriculares oferecidas pelo mestrado de ensino em Educação Musical no 2º Ciclo Básico, tomei conhecimento do pensamento de vários autores da área da psicologia educacional como Carl Rogers e Fred Korthagen, assim como da área da didática da música como Edwin Gordon e Murray Schafer, autores que constituem as minhas referências principais não só para a elaboração deste trabalho, como também para a minha futura atividade docente na qualidade de professor com habilitação profissional.

O relatório está estruturado em três partes: na primeira parte faço uma exposição da pesquisa que fiz no que diz respeito à motivação, nomeadamente a sua definição geral, como o seu estudo se desenvolveu entre as várias correntes da psicologia e que ideias a Teoria da Autodeterminação tem para oferecer à prática docente, e no que diz respeito à Educação Musical, onde procurei apurar uma visão para esta disciplina, englobando vários vértices como a sua definição, o planeamento, a execução e a avaliação das aulas, a inclusão e a diversidade na sala de aula, modelos de reflexão sobre a atividade docente e as propostas que a Teoria da Autodeterminação oferece para o processo de ensino-aprendizagem. Na segunda parte faço uma contextualização do estágio, onde caracterizo a escola cooperante, as turmas que observei e lecionei e o método de recolha das observações. Finalmente, na terceira e última parte apresentei os relatos e as reflexões mais relevantes sobre o que presenciei e vivenciei enquanto professor estagiário, tanto no papel de observador como no papel de docente.

1. Estado da Arte

1.1 Teoria da Autodeterminação

1.1.1 Motivação

O termo motivação, com origem no latim *motivus*, “o que faz mover”, refere-se ao “conjunto de fatores dinâmicos, de forças conscientes e inconscientes que determina a conduta de um indivíduo numa situação, que o leva a empreender uma ação deliberada e voluntária”, (Academia das Ciências de Lisboa & Fundação Calouste Gulbenkian, 2001, p.2536), sendo para os psicólogos o seu efeito sobre a aprendizagem uma questão fulcral. De acordo com Ryan, Bradshaw & Deci (2019), as primeiras especulações sobre a motivação remontam a Charles Darwin, que caracteriza o comportamento humano como essencialmente conduzido por instintos como o prazer sexual, o medo ou a raiva, cujos fins seriam adaptativos e de sobrevivência, permitindo o ser humano, desta forma, reproduzir-se, fugir ou lutar. Por sua vez, o movimento comportamentalista, que na primeira metade do século XX dominou grande parte do estudo da psicologia motivacional, vê as causas do comportamento não como intrínsecas ao indivíduo, mas condicionadas pelo exterior. Segundo Ryan & Deci (2018), as teorias comportamentalistas defendem que o comportamento é diretamente influenciado por estímulos e reforços externos, tendo o indivíduo, que se encontra sob controlo de “contingências externas de recompensa ou castigo” (p.107, tradução livre), um papel mecânico e passivo face ao meio. É neste contexto que Burrhus Frederic Skinner desenvolve a teoria do condicionamento operante, a qual, a partir de uma perspetiva científico-experimental, baseia-se na observação e manipulação do comportamento a partir da medição do número de respostas - a taxa de resposta - ao longo de um determinado período de tempo, variando esta, por sua vez, em função do reforço condicionante. No seu livro “Walden II”, uma elite do movimento comportamentalista estabelece as “metas que tornarão uma pessoa feliz e produtiva” (Rogers, 1979, p.29), através da modelação do comportamento dos indivíduos a partir do condicionamento operante, com ou sem conhecimento destes, defendendo este autor a tese de que é possível ser social ou moralmente feliz se o comportamento de cada um de nós for determinado extrínsecamente pelo meio. Como reação a este movimento, segundo Ryan, Bradshaw & Deci (2019), emergiram as três tendências que atualmente são predominantes no estudo da

motivação: a cognitivista (defende que o comportamento é guiado por objetivos, expectativas e valores), a da psicologia evolutiva (vê a motivação numa perspectiva biológica, onde o organismo é considerado como uma caixa negra que contém toda a informação necessária para o seu desenvolvimento) e a das necessidades psicológicas básicas (foca-se na motivação intrínseca e nas necessidades psicológicas básicas e internas que conduzem o comportamento humano).

1.1.2 Retrato Geral

A Teoria da Autodeterminação, desenvolvida por Richard Ryan e Edward Deci a partir dos anos 70 do século passado, debruça-se sobre o comportamento humano e o desenvolvimento da personalidade, tendo em vista o estudo das condições biológicas, sociais e culturais que influenciam a realização humana, nomeadamente o crescimento psicológico, o bem-estar e o compromisso social (Ryan & Deci, 2018). Inspirada no pensamento de Karl Groos, Robert Woodworth e de John Dewey, bem como nas ideias posteriores de Robert White e de Richard de Charms, a Teoria da Autodeterminação refere que o ser humano, que tem uma propensão natural para a atividade espontânea, envolve-se ativamente com os “objetos, pessoas, acontecimentos e ideias do seu mundo” (p.103, tradução livre), não porque depende de determinantes externos ou de desequilíbrios fisiológicos, mas porque é dotado de qualidades inatas como a curiosidade, a ludicidade e o espírito inquisitivo. Nesta teoria é central o paradigma organísmico, o qual defende que o organismo, ao mesmo tempo que tem uma propensão natural para manter e expandir a sua complexidade, preserva a integridade no seu funcionamento, apresentando assim dois atributos que são universais a todos os seres vivos - o de desenvolvimento e o de unidade funcional -, que por sua vez fazem parte de um processo denominado de *organização*, de onde deriva, aliás, o termo “*organísmico*” (p.33, tradução livre). É nesta linha que, por um lado, são definidas as propriedades intrínsecas da organização psicológica do indivíduo do crescimento, da assimilação e da síntese defendidas pela psicanálise e pela psicologia de desenvolvimento cognitivo e, por outro, é determinado o conceito de *atualização* da psicologia humanista desenvolvida por Carl Rogers, que a considera como uma “tendência motivacional básica que subjaz o comportamento” (p.47, tradução livre), comum a todos os seres vivos e facilitadora da sua subsistência e do seu desenvolvimento, podendo todavia ser

estagnada se as aprendizagens sociais do indivíduo não forem congruentes com esta tendência, o que pode originar o surgimento de neuroses.

A Teoria da Autodeterminação defende que o ser humano apresenta três atributos inatos - proatividade física, curiosidade inata e predisposição natural para a socialização -, definindo, a partir destas, as três necessidades psicológicas básicas que lhe são intrínsecas, nomeadamente a autonomia, a competência e a conexão, que tal como as necessidades fisiológicas, são “universalmente essenciais para o funcionamento humano ótimo, não obstante poderem manifestar-se em qualquer época ou lugar” (p.10, tradução livre). A autonomia é a necessidade do indivíduo em autorregular o seu comportamento, em consonância com a sua autodeterminação, relacionando-se, segundo um ponto de vista fenomenológico, com a experiência de o comportamento ser volicional e não “coercivo, compelido ou seduzido por forças externas ao eu” e, segundo um ponto de vista funcional, com o agir do indivíduo de acordo com a totalidade dos seus “recursos, interesses e capacidades” (p.97, tradução livre). Por sua vez, a competência relaciona-se com a tendência natural do indivíduo em modelar o ambiente, tendência a partir da qual deriva o sentimento de eficácia, i.e., a realização que este sente perante a constatação dos efeitos dessa mesma modelação. Apesar de a psicologia moderna se focar nesta necessidade sob variadíssimos nomes, como “*eficácia, otimismo, realização motivacional, expectativas de sucesso*” (p.96), entre outras, o que distingue a competência referida pela Teoria da Autodeterminação das demais é a primeira ter origem no eu do indivíduo e, por isso, autonomamente empreendida e as outras, resultado do controlos extrínsecos, serem impostas pelo exterior. Segundo Robert White, citado por Ryan & Deci (2018), esta necessidade relaciona-se com uma satisfação de cariz intrínseco, reflexo de uma propensão inata e biológica do organismo a fim de “exercitar e expandir as suas capacidades e funcionamento” (p.95). Desta forma, o desenvolvimento de competências como andar, manejar objetos ou interpretar símbolos requer uma aprendizagem cuja energia motivacional provém desta necessidade psicológica básica. Por último, a conexão relaciona-se com a necessidade por parte do indivíduo do sentimento de pertença, respeito, significado ou importância, assim como a de evitar a rejeição, a insignificância ou a desconexão em contexto social. Segundo a Teoria da Autodeterminação, há uma diferença crítica entre a conexão que é internalizada no eu e a que lhe é imposta exteriormente. Por sua vez, a satisfação das três necessidades psicológicas

básicas é essencial não somente para a motivação, mas também para o bem-estar e para a sensação de vitalidade do indivíduo, pois a sua não realização conduz a “modos passivos ou fragmentados de funcionamento, muitas vezes definidos como psicopatologias” (p.11, tradução livre).

Defende ainda esta teoria a existência de vários tipos de motivação que, por sua vez, influenciam a qualidade e a dinâmica do comportamento. De acordo com os autores, a regulação (i.e., o controlo) dos comportamentos pode ser autónoma (o eu do indivíduo experencia-o como sua emanção própria, sendo por isso o agir o resultado da vontade própria) ou controlada (o indivíduo sente-se compelido, externa ou internamente, a agir), havendo um *continuum* que varia consoante o grau de autonomia. Estabelecendo uma distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, a Teoria da Autodeterminação defende que, se na primeira a regulação é autónoma e a finalidade do agir é o sentimento de eficácia e de prazer em realizá-lo, na segunda a regulação é controlada, sendo aqui o agir condicionado por uma recompensa ou punição, pela necessidade de aprovação social ou pela obtenção de algo desejável. Dentro dos comportamentos cuja regulação é controlada, há quatro tipos de regulação que variam, tal como foi acima mencionado, no seu grau de autonomia: externa (o indivíduo é controlado por forças que lhe são externas e alheias ao seu eu), introjetada (o indivíduo interioriza parte dessas forças externas não as aceitando totalmente, sendo os seus comportamentos motivados pela culpa, vergonha, baixa autoestima, medo de desaprovação social, etc.), identificada (o indivíduo identifica-se com o comportamento extrínseco, aceitando-o, apesar de este ainda lhe ser alheio) e integrada (onde há integração do comportamento extrínseco no eu do indivíduo).

Se a realização da autonomia é crucial na Teoria da Autodeterminação, não menos o é na teoria da personalidade centrada na pessoa desenvolvida por Carl Rogers, havendo inclusive, segundo Patterson & Joseph (2007), uma convergência entre ambas. De acordo com Ryan & Deci (2018), os três atributos presentes no psicoterapeuta rogeriano - congruência, aceitação e empatia - permitem a realização desta necessidade psicológica básica no seu cliente, o que implica, “tomar conhecimento e respeitar o seu ponto de vista” (p.435, tradução livre), a fim de que as suas tendências de atualização intrínsecas sejam ativadas. Relativamente aos três atributos, Carl Rogers associa congruência com genuinidade e realidade, defendendo que o terapeuta não deve “erigir barreiras pessoais ou fachadas

personais” entre si e o seu cliente, mas, pelo contrário, atuar abertamente, “segundo os sentimentos e atitudes que fluem dentro de si” (p.21) aquando da terapia (Rogers, 1979, p.21). Por sua vez, a aceitação associa a “interesse/apreço” e a uma “visão incondicionalmente positiva” (p.22), aceitando o terapeuta o seu cliente de forma incondicional, independentemente se este sentir “confusão, ressentimento, medo, raiva, amor ou orgulho” (p.22), tal o amor que uma mãe sente pelo seu filho. Por último, Rogers associa empatia com “compreensão intuitiva”, ou seja, o terapeuta deve intuir o que o seu cliente sente e o que para si esse sentimento significa, comunicando, por sua vez, essa compreensão.

1.1.3 Processo de Ensino-Aprendizagem

Segundo a Teoria da Autodeterminação, uma vez que o indivíduo apresenta uma tendência proativa para se envolver com o mundo físico e social que o rodeia, em que a curiosidade, o interesse e a busca de conhecimento constituem qualidades inatas da sua natureza, os professores deveriam utilizá-las como recursos na condução do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, uma postura de controlo não promotora da autonomia, através de um supervisionamento e monitorização apertados e de avaliações recompensadoras ou punitivas, além de inibir a motivação intrínseca dos alunos, torna a aprendizagem numa experiência de ansiedade, de aborrecimento ou de alienação (Deci, Nezlek & Sheinman, 1981; Niemec & Ryan, 2009; Guay, 2021).

Se a motivação intrínseca constitui uma base importante para a aprendizagem, a internalização da motivação extrínseca também o é, especialmente no que concerne às atividades que não são inerentemente atrativas para os alunos. Para isso, Niemec & Ryan (2009), a fim de promover a autonomia, sugerem que o professor minimize a pressão avaliativa e o sentido de coerção, oferecendo-lhes o quanto possível oportunidades de intervenção e de escolha no processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, Deci, Eghari, Patrick & Leone (1994), a fim de que os alunos internalizem e integrem em si mesmos a utilidade da execução de uma determinada atividade não atrativa, sugerem que o professor efetue uma abordagem caracterizada por três aspetos, nomeadamente: dar uma justificação racional e significativa sobre a razão de ser dessa mesma atividade; tomar conhecimento dos sentimentos dos alunos e demonstrar-lhes compreensão; usar uma linguagem não coerciva,

mais em estilo de convite do que de ordem, potenciando desta maneira a autonomia, uma vez que o enfoque cai na escolha em detrimento do controle. Por sua vez, Carl Rogers defende que a escola pode tornar o processo de ensino-aprendizagem motivador se permitir que os alunos escolham o programa que sentem interesse em aprender, que ao invés de haver tarefas para todos, cada aluno tenha a sua, que as aulas expositivas e os testes estandardizados percam a sua relevância e que as avaliações sejam autodeterminadas (Rogers, Lyon & Tausch, 2014).

A promoção da competência efetua-se através da realização de atividades desafiantes na sala de aula. Aqui é crucial que o professor disponibilize ferramentas de aprendizagem apropriadas e faça observações construtivas, i.e., menos avaliativas e mais relacionadas com o desenvolvimento das atividades em si, potenciadoras do sentimento de eficácia (Niemeck & Ryan, 2009). No que diz respeito às atividades desafiantes, Csikszentmihalyi (2002) defende que uma atividade de fluxo - aquela que proporciona uma “sensação de descoberta” e “um sentimento criativo de transporte para uma nova realidade” (p.110) - constitui uma experiência que apresenta simultaneamente duas dimensões, nomeadamente o desafio e a perícia, as quais são condicionadas pelos sentimentos de ansiedade e de tédio da seguinte forma: da mesma forma que a perícia correlaciona-se diretamente com o tédio (onde a progressão de uma induz à progressão da outra), o desafio fá-lo com a ansiedade. Encontrando-se o canal de fluxo intermediado por estes dois sentimentos, a experiência de fluxo numa atividade ocorre quando esta não constitui nem um desafio excessivamente elevado nem, pelo contrário, excessivamente baixo para o nível de perícia do indivíduo, sentindo-se este, desta forma, motivado para regressar ao estado de fluxo, uma vez que o “tédio e a ansiedade não são experiências positivas” (p.111).

Por último, segundo Niemeck & Ryan (2009), o professor promove a conexão quando mostra sinais de respeito e de consideração aos seus alunos. Com esta necessidade, o indivíduo tende a internalizar e a aceitar como seus os valores e as práticas daqueles com os quais ele se sente conectado, experienciando o sentimento de pertença. Por sua vez, Comênio (1985) refere que o professor, a fim de se tornar “senhor dos corações” (p.234) dos seus alunos e, conseqüentemente, “eles sintam até mais prazer em estar na escola que em casa” (p.234), deve tratar os alunos com afabilidade, através de uma abordagem carinhosa,

onde as atitudes e as palavras são paternas e o trabalho realizado é valorizado, sugerindo inclusivamente recompensas como “peras, maçãs, nozes, doces, etc.” (p.234). Neste sentido, Rogers, Lyon & Tausch (2014), para que se estabeleça uma relação de confiança entre professor e alunos, defendem a adoção por parte do primeiro dos três atributos do psicoterapeuta rogeriano referidos anteriormente, num processo caracterizado pela relação construtiva, não diretividade, empatia, entusiasmo e encorajamento do pensar e do aprender que integra tanto o lado afetivo como o lado cognitivo da educação, processo esse mais eficaz inclusive no desempenho académico do que investimentos financeiros destinados à aquisição de recursos materiais para a sala de aula. O professor que revela congruência é “uma pessoa real” (Rogers, 1972, p.106) na relação que estabelece com os seus alunos, apresentando-se “tal como é”, sem “ostentar certa aparência ou fachada”, e não como a “corporificação [...] de uma exigência curricular, ou o canal estéril através do qual o conhecimento passa de uma geração à outra” (p.106). Por sua vez, o professor que revela aceitação sente de forma incondicional apreço e confiança pelos alunos, tanto perante o “temor e a hesitação” deles perante um novo problema, como perante a sua “satisfação ao ter êxito” (p.109). Por sua vez, o professor que revela empatia tem a capacidade de “compreender as reações íntimas” (p.112) dos alunos, tendo uma percepção sensível do modo como os alunos vivenciam o processo de ensino-aprendizagem. Ainda de acordo com o autor, um professor que cria um clima na sala de aula caracterizado pela congruência, aceitação e empatia fomenta uma aprendizagem com um “maior grau de penetração” (p.115), onde os sentimentos têm lugar, transformando-se assim este processo em algo vivo e não, segundo as suas próprias palavras, numa “fachada estéril” (p.107)

1.2 Educação Musical

1.2.1 Uma Visão

Segundo Veschi (2019a), a palavra “música” tem origem no grego *mousiké*, palavra associada a *moûsa*, a força artística das musas que, na mitologia grega, são divindades femininas cuja missão era agradar os deuses do Olimpo. De acordo com Agostinho da Silva (2002), as musas, “amigas dos artistas” [...] “habitam nos montes da Trácia ou nos cimos do Hélicon” e “trazem ao poeta com o ar puro das montanhas, com a sua virgindade radiosa, a inspiração que produz os versos frescos e jovens; dão ao pensador a possibilidade de,

erguendo uma sobre a outra as suas conceções, subir tão alto, mais alto ainda que o cume dos montes; e regem, com a sua graça e o seu encanto, toda a vida do espírito” (p.149). Sendo filhas de Zeus e Mnemosine, entre as suas habilidades destaca-se o domínio da melodia, do ritmo e da harmonia para criar belos sons (Veschi, 2019a). Já a palavra “educação”, com origem no latim, significa orientar ou liderar, estando esta associada a “*educēre*” - revelar ou expôr (Veschi, 2019b). A propósito de orientação e liderança, ainda na ótica de Agostinho da Silva (1930), Apolo é o deus que conduz as musas, o “Musageta”, um “deus artista” inigualável na inspiração que dá aos “citaredos”, imbatível na forma como “tira das cordas retensas as divinas harmonias que derramam a suavidade e a calma no espírito do homem”, sendo ele o deus que “ritma as danças sagradas e encadeia na música o movimento dos corpos” (p.149). Não é por acaso que Gordon (2008) escolhe o personagem Corybant para ser o anfitrião de uma reunião fictícia que criou entre Dalcroze, Kodály, Laban, Mason, Orff, Seashore e Suzuki: Corybant é o “sacerdote da deusa frígia Cibele”, cujos “rituais são celebrados com música e dança extática” (p.1, tradução livre). Assim sendo, partindo do sentido etimológico das palavras, partindo das palavras de Agostinho da Silva e da inspiração clássica de Edwin Gordon, podemos afirmar que “educação musical” é a orientação para as artes das musas - os sons que agradam os deuses -, com foco no domínio da melodia, do ritmo e da harmonia.

Mas, afinal, que sons das musas são esses que agradam os deuses e que tanto nos atraem? Segundo Sacks (2008), a “propensão para a música”[...] “aparece na infância, é visível e determinante em todas as culturas, e provavelmente remonta aos começos da nossa espécie” (p.11). Mais afirma este autor que “está tão fundamente enraizada em nós que somos tentados a encará-la como inata” (p.12), e que “a espécie humana tem tanto de musical como de verbal”, sendo nós todos capazes de “apreender a música, de apreender sons, timbres, distância entre tons, contornos melódicos, harmonias e [...] ritmos” (p.13). Já Rodrigues, Nogueira & Rodrigues (2014) defendem que “a música está presente na vida de praticamente todos os humanos”, “contribui para a consciência de nós próprios e dos outros, para o desenvolvimento emocional, intelectual e social”, “tem o poder de induzir emoções e sentimentos complexos como *empowerment*, realização, satisfação e bem-estar” e que é “um poderoso elicitador do sentimento de ligação, de ser parte de um grupo”, tendo “o poder de reabilitar e ajudar a construir ambientes onde o afeto pode crescer” (p.22).

De acordo com Mlyartin, citado por Ulfa e Narawati (2019), o estudo da música “molda a forma do cérebro, melhora as capacidades linguísticas, desenvolve funções cognitivas, estimula o movimento e desenvolve a coordenação física, a memória e o armazenamento de informação, auxilia a compreensão da matemática e da ciência, desenvolve capacidades de comunicação e de expressão, ajuda as crianças a trabalharem em grupo, auxilia a saúde física e mental e aumenta a criatividade” (p.24, tradução livre). Todavia, perante os inúmeros benefícios que o estudo da música possa apresentar, na ótica de vários pensadores, não há que encarar a educação musical como uma forma de curar os males do mundo. Segundo Gordon (2015), apesar do estudo das artes reforçar “a competência das crianças na leitura, na escrita e na aritmética” e outras capacidades cognitivas, “a compreensão da música, em si, é de um enorme valor” (p.466), questionando este autor se “não faria mais sentido os profissionais da música preocuparem-se mais com o que a educação musical pode fazer pela compreensão e pela apreciação da música” (p.467) por si só, do que considerá-la como um remédio. Também Costa & Couvaneiro (2019) defendem que, devido ao facto de a arte não ter um valor utilitário na sociedade, ou é desvalorizada no currículo escolar ou a justificação da sua presença prende-se com o argumento de potenciar “bons resultados noutros domínios” (p.67) como na matemática, desconsiderando-se, desta forma, todo o seu valor intrínseco e absoluto.

Em jeito de conclusão, defendem Si Millican e Kristen Pellegrino, citados em tradução livre por Nogueira (2017), que a finalidade da educação musical é “ajudar o desenvolvimento musical, individual e social, num ambiente desafiador, mas sem sobrecarregar ninguém, vivenciar a alegria de fazer música e entender que é um modo de expressão, de melhorar o bem-estar, e de contribuir para um sentido de identidade através de sentimentos de sucesso e de pertença” (p.198).

1.2.2 Planear, executar e avaliar

Planear, executar e avaliar são os três elementos da didática (Millican & Pellegrino, citado por Nogueira, 2017). De acordo com Nogueira (2017), “nos planos de aula, em primeiro lugar, devem figurar os objetivos enquadrados pelas metas e pelos fins e depois os conteúdos, as atividades e os recursos necessários” (p.200). No delineamento das metas e dos fins, são necessários dois documentos: o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade

Obrigatória (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2017) e as Aprendizagens Essenciais para o 2º Ciclo Básico/Educação Musical (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2018). O primeiro é uma matriz geral para todas as disciplinas da escolaridade obrigatória, estruturada em quatro categorias de desenvolvimento com as quais os alunos devem tomar contacto, nomeadamente a dos princípios, visão, áreas de competências e a dos valores. O segundo é uma matriz particular, referente à disciplina de Educação Musical e estruturada em três organizadores comuns à Educação Artística que são a experimentação e criação, a interpretação e criação e a apropriação e reflexão. Relativamente aos conteúdos, atividades e recursos necessários, apesar de revogado pelo despacho revogado 6605-A/2021 de 6 de julho, de modo geral, em Portugal é utilizado como referência o *Manhattanville Music Curriculum Program* (Thomas, 1970), o qual estrutura-se em forma de espiral nos conceitos de timbre, ritmo, altura, intensidade e forma.

No que diz respeito a executar, segundo Nogueira (2017), o professor deve mostrar aos alunos o seu lado artístico-musical, cantando ou tocando com entusiasmo, paixão e genuinidade, a fim de que se estabeleça um “laço, vínculo, relação” (p.201) entre o primeiro e os segundo, dando primazia ao “fazer música” em detrimento do “falar sobre música”. Todavia, segundo Rodrigues, Nogueira & Rodrigues (2014), alguns professores do 2º Ciclo Básico concentram-se “no ensino de aspectos formais ou por um saber acerca da música”, deixando de lado o “desenvolvimento de um pensamento musical autónomo, para a criação e execução sem partitura, para o fazer espontâneo de música como actividade lúdica ou processo de comunicação” (p.25), sendo fulcral que os professores de música continuem a “nutrir o seu desenvolvimento pessoal como artistas (p.29) e, numa perspetiva menos egótica, ensinem música “segundo um percurso sequencial que coloca o ouvir e «falar» antes do ler e escrever” (p.35). Também Figueiredo (2015) afirma que “cantar é uma prática que escasseia na aula de Educação Musical” (p.228), lugar onde a teoria musical ocupa um “lugar de grande destaque no conjunto das práticas desenvolvidas pelos professores de Educação Musical” (p.229) e é dado “pouco espaço à música dos alunos, ou seja, à exploração e partilha na sala de aula da cultura musical dos alunos.” (p.230). Por sua vez, Gordon (2015), afirma que é “absurdo tentar ensinar alunos a ler notação musical, se ainda não aprenderam a escutar e a executar música com compreensão” (p.43), defendendo que a aprendizagem da música “começa pelo ouvido e não pelos olhos” (p.43), sendo basilar a

noção de audição - “audição e compreensão mental da música cujo som não está ou pode nunca ter estado fisicamente” (p.474).

Avaliar significa “perceber se um aluno canta afinado e a melodia certa, se se movimenta de acordo com a pulsação, se bate palmas no ritmo” (Nogueira, 2017, p.202). Mais refere o autor que “uma observação sem registos é de pouca utilidade” (p.202), defendendo assim a necessidade de o professor registar o que observa a fim de avaliar. Por outro lado, Gordon (2015) defende que o “desempenho musical dos alunos” deve ser “medido de forma contínua” ao longo do ano letivo, para que seja possível um professor “diagnosticar e registar o progresso escolar” (p.397), advogando também o uso de “testes feitos pelo professor, bem como escalas de classificação” (p.397). É interessante constatar a diferença que Gordon (2015) estabelece entre medição e avaliação - “as palavras *objetivo* e *subjetivo* são usadas para dar ênfase à diferença entre medição e avaliação” (p.397) -, ideia que vai um pouco ao encontro de Nogueira (2017), que denota na palavra *avaliação* dois sentidos - o de “medir, saber o estado das coisas” e o de “valorizar, saber se o que existe é muito ou pouco, é pior ou é melhor” (p.201).

1.2.3 Inclusão e diversidade

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho define medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, visando “responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (nº1 do artigo 1º). De acordo com a UNESCO, “a educação inclusiva é um processo que visa responder à diversidade das necessidades de todos os alunos promovendo a participação e a aprendizagem” (Pereira, 2019, p.11), e segundo o *Centre for Studies on Inclusive Education* (CSIE, 2002), em educação, a inclusão implica mudança, consistindo num processo contínuo de aumento da aprendizagem e de participação de todos os alunos. Por mudança entende-se a introdução de instrumentos de aprendizagem que fomentem a cooperação entre todas as crianças e todos os adultos dentro da comunidade escolar (REEL, 2020).

Segundo Stetsenko & Selau (2018), Lev Vygotsky tinha uma perspetiva defectológica que, ao invés de se focar numa visão deficitária da deficiência do indivíduo, centrava-se na sua diferença, defendendo que uma criança cujo desenvolvimento é condicionado por um

defeito não é menos desenvolvida que as outras, sendo apenas diferente. Sobre a abordagem pedagógica da inclusão e da diversidade, o psicólogo soviético referiu que o professor deve reconhecer no defeito não apenas uma fraqueza, mas também uma fonte de força e de capacidades, sendo o que há a mudar não tanto a educação daqueles que são diferentes, mas a atitude da comunidade educativa perante eles, sendo esta uma “tarefa pedagógica social de enorme importância” (p.316).

Schinichi Suzuki considerava que todos os indivíduos tinham o mesmo potencial - ou, segundo Gordon (2015), “aptidão musical” - para a aprendizagem da música. Para um aluno seu que era cego, o pedagogo japonês criou o seguinte exercício: segurar no arco do violino com a mão direita e tocar com a outra mão na ponta deste cinco vezes seguidas sem falhar. Com este exercício, a criança conseguiu desenvolver a visualização interior do arco, tornando-se assim tão habilidosa quanto as crianças que não eram cegas (Suzuki, 1983), tal como o compositor Ludwig van Beethoven, que apesar de ter ficado surdo, continuava a compor, crendo Sacks (2008) na possibilidade de “o seu imaginário musical se tivesse intensificado com a surdez, pois devido à eliminação da capacidade auditiva normal o córtex auditivo pode tornar-se hipersensível com os poderes da imagética musical” (p.46), da mesma forma que os indivíduos que perderam a vista e que, com isso, sentiram um incremento no seu imaginário visual. Para além de tudo isto, de acordo com Ulfa e Narawati (2019), a aprendizagem da música apresenta inúmeros benefícios para as crianças cegas: estimula o seu sentido de criatividade, e o movimento corporal consequente de ouvir música constitui um potencializador para que elas se sintam mais alegres e auto-confiantes.

Assim sendo, são várias as linhas que defendem a abertura da sala de aula à inclusão e à diversidade. É o que defende o terceiro ponto da Declaração de Salamanca (UNESCO & Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994), ao declarar que “as escolas se devem ajustar a todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas ou outras”, havendo lugar para “crianças com deficiência ou sobredotados, crianças da rua ou crianças que trabalham, crianças de populações remotas ou nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais” (p.6). É o que também defende Nogueira (2017), aliás, ao referir que “a educação musical é, tal como o rãguebi, particularmente indicada para integrar todas as compleições ou capacidades”, havendo lugar para qualquer um, e podendo

“qualquer habilidade, cultura, estilo ou preferência”, ou diferença - característica esta acrescentada por nós - “ser utilizada para fazer música” (p.199).

Ainda a propósito de inclusão e diversidade, de acordo com Ferreira (2003), uma das consequências educacionais da teoria da equilibração piagetiana é o princípio da diferenciação na aprendizagem, pois “cada criança é uma história de vivências e situações experienciadas [...], é um sujeito de aprendizagem diferente dos outros, com ritmos diferentes e com significações e pré-requisitos diferentes”, defendendo este autor que “só uma aprendizagem personalizada poderá proporcionar o sucesso educativo de todos” (p.21), algo que Gordon (2015) partilha ao atribuir níveis de dificuldade diferentes aos padrões rítmicos e tonais da aprendizagem dos alunos de acordo com os seus níveis de aptidão musical, de modo a que, apesar de diferentes, os alunos aprendam “as mesmas competências e as mesmas tonalidades e métricas” (p.277).

1.2.4 Reflexão

A reflexão do professor sobre o processo de ensino-aprendizagem é fundamental, pois permite o seu autoaperfeiçoamento enquanto profissional. Por sua vez, aperfeiçoar implica fazer uma apreciação dos erros e corrigi-los, sendo este processo o cerne da prática deliberada (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). Como defende Nogueira (2018), “repetir o que já se sabe, não permite progressos”. Como tal, o modelo de reflexão ALACT (Korthagen, 2012) (Anexo 1) e o modelo de reflexão TAD (Anexo 2) constituem ferramentas que permitem o aperfeiçoamento do docente de Educação Musical na sua prática letiva.

Relativamente ao primeiro, ALACT é um acrónimo onde cada letra corresponde em inglês a uma fase deste modelo de reflexão, respetivamente: A - ação; L - olhar retrospectivo sobre a ação; A - consciência de aspetos essenciais; C - criação de métodos de ação alternativos; T - Experiência. De acordo com Korthagen (2012), um professor, para além de ser guiado por processos racionais e conscientes, também é condicionado por aspetos irracionais e menos conscientes, constituindo assim este modelo uma forma de refletir sobre cada uma das dimensões da sua prática, nomeadamente a do “pensar, do sentir, do querer e do agir” (p.147), mudando a ênfase do pensamento da *episteme* (Teoria com tê maiúsculo, referente a um saber já produzido e que é assimilado pelo sujeito) para a *phronesis* (teoria com tê minúsculo, referente a um saber que é produzido pelo próprio

sujeito), o que permite um apuramento, tanto dos sentimentos e das necessidades do professor como dos seus alunos.

Por sua vez, TAD é um acrónimo que significa Teoria da Autodeterminação. De acordo com Deci, Nezlek & Sheinman (1981), Niemec & Ryan (2009), Evans (2015), Kupers et al. (2014), Rogers, Lyon & Tausch (2014), Ryan & Deci (2018), Roberts (2018) e Guay (2021), para o reforço da necessidade psicológica básica da autonomia no processo de ensino-aprendizagem é essencial que os alunos escolham as atividades de aprendizagem, que as instruções que lhes são dadas sejam justificadas e que tenham oportunidade de desenvolver competências do foro da experimentação/criação. Por sua vez, a necessidade psicológica básica da competência é reforçada se os alunos, ao desenvolverem competências de interpretação/comunicação e de apropriação/reflexão, o façam de acordo com o seu nível de conhecimentos e com a condição de o seu professor valorizar mais o processo de aprendizagem do que o resultado final. Finalmente, para a necessidade psicológica básica da conexão é importante fomentar a interação entre os alunos, promover uma relação de confiança, i.e., de congruência, aceitação e empatia entre o professor e os alunos e entre o professor e os encarregados de educação. Desta forma, foi a partir destes elementos que o modelo de reflexão foi criado.

1.3 A aprendizagem musical segundo a Teoria da Autodeterminação

No que diz respeito à aprendizagem musical segundo a Teoria da Autodeterminação, de acordo com Evans (2015), o professor, sobretudo o de vertente clássica, não tende a valorizar a autonomia dos alunos, uma vez que é ele quem faz a escolha do repertório, assim como das atividades que são necessárias de executar a fim de o concretizar. Todavia, em outras vertentes da música como a popular, os alunos, cuja motivação é menos regulada extrínsecamente pelo professor, sentem um maior prazer e uma maior vontade em cumprir os objetivos de aprendizagem devido ao facto de lhes serem dadas oportunidades de escolha de repertório. Também, de acordo com Roberts (2018), os professores de música promotores de autonomia despoletam nos alunos um maior interesse pelas aulas, dedicando estes, conseqüentemente, mais tempo para o estudo individual. A fim de promover nos alunos a realização da autonomia, este autor sugere que o professor implemente na sala de aula atividades musicais inspiradas nos jogos de canto dos alunos,

onde estes têm a oportunidade de tomar decisões musicais como a escolha do tempo, da tonalidade ou da dinâmica, dando-lhes inclusive liberdade para a modificação de letras, de músicas ou de movimentos, processo semelhante ao que Marsh (2008) define por composição recreativa - uma forma de criatividade onde as crianças fazem escolhas acerca das experiências musicais em que se querem envolver. Por sua vez, John Paynter e Peter Aston defendem que os alunos merecem uma educação liberal, “vivificada com a excitação da descoberta” (Payton & Aston, 2011, p.3, tradução livre). Para isso, é necessário dar uma maior ênfase na criação de música na escola, mudando o paradigma do aluno que é ensinado por um professor para o paradigma do aluno que é autodidata, usando como referenciais para a expressão artística a sua própria experiência de vida. Por outro lado, a Teoria de Aprendizagem Musical distingue imitação de audição da seguinte forma: embora um grupo de crianças consiga cantar em coro uma canção sem falhas, apenas poucos conseguem cantá-la a solo, isto porque a “capacidade infantil de imitar é mais desenvolvida do que a de audiar” (Gordon, 2015, p.23), não havendo ainda uma compreensão autónoma da sintaxe musical, apenas possível a partir dos “próprios ouvidos” (p.23). Desta forma, esta teoria defende que a aprendizagem da música se processa de dois modos, “discriminando e inferindo” (p.121): se o primeiro modo envolve imitar e memorizar o que o professor ensina, já o segundo consiste numa aprendizagem autónoma do que “não é familiar, inferindo a partir do que é familiar” (p.122), não tendo os alunos consciência de que estão a aprender, mas sim a de que estão a descobrir por eles próprios. No seu método para ensinar as artes, Coménio (1985) sugere que, se no início da aprendizagem os alunos devem imitar o modelo do professor da forma mais exata, depois podem ser mais livres, “até que as mãos, a mente e a língua se habituem a mover-se mais livremente e com mais segurança” (p.325). De forma semelhante, de acordo com a Teoria de Aprendizagem Musical, o ensino de padrões é realizado segundo duas estratégias: a estratégia formativa, quando o professor e o aluno executam-nos juntos, e a estratégia avaliativa, onde o aluno executa-os a solo, para fins avaliativos (Gordon, 2015). Por sua vez, como forma de motivar os alunos que estão a iniciar o estudo de um instrumento, esta teoria defende que logo que seja possível, estes comecem a “criar e a improvisar” (p.370).

Relativamente à competência, Evans (2015) refere que a crença de que se nasce ou não “para a música” é determinante: por um lado, quem acredita que a aptidão musical é

determinada geneticamente, tende a evitar desafios, mas por outro, quem acredita que esta pode ser desenvolvida pelo esforço e dedicação, tende a abraçar desafios e a persistir mais contra as dificuldades. Segundo Kupers et al. (2014), para além das crenças, outro fator determinante para a realização da competência é o estabelecimento, por parte do professor, de objetivos de acordo com o nível de desenvolvimento musical dos alunos, o que está em consonância com a sequência de aprendizagem musical defendida pela Teoria de Aprendizagem Musical (Gordon, 2015), onde as competências musicais são ensinadas de forma sequencial, segundo a seguinte ordem atribuída a Johann Pestalozzi: ouvir, ver e compreender (Bluestine, 2000), o que por sua vez remete a Comênio (1985), ao defender que o “conhecimento deve necessariamente principiar pelos sentidos” (p.307), pois nada se encontra na inteligência que não tenha passado pelos sentidos, devendo o professor primeiro facilitar a observação e depois a explicação. Defende ainda este autor que se “a natureza caminha das coisas mais fáceis para as mais difíceis” (p.238), por seu turno o professor necessita de estruturar as competências a ensinar de forma a que “primeiro se ensinam as que estão mais próximas [à compreensão dos alunos], depois as que estão mais afastadas e, finalmente, as que estão ainda mais afastadas” (p.240). Segundo a Teoria de Aprendizagem Musical, a sequência de aprendizagem musical estrutura-se em três partes, nomeadamente a sequência de aprendizagem de competências (auditivo-oral, associação verbal, síntese parcial, associação simbólica e síntese compósita no que concerne à aprendizagem por discriminação, e generalização, criatividade/improvisação e compreensão teórica no que concerne à aprendizagem por inferência), a sequência de aprendizagem do conteúdo tonal (i.e., aprendizagem sequencial de padrões tonais) e a sequência de aprendizagem do conteúdo rítmico (i.e., aprendizagem sequencial de padrões rítmicos) (Gordon, 2015). A fim de se poder elaborar um programa curricular promotor do aproveitamento por parte de todos os alunos, defende ainda o autor que se deve recorrer a “movimentos de gradação e a movimentos de ponte” (p.281), a partir dos quais, de forma flexível e consoante o desenvolvimento musical apresentado, o professor decide se avança ou recua no nível de aprendizagem de competências. Dentro do contexto dos jogos de canto referidos por Roberts (2018), o processo de aquisição de competências é descrito da seguinte forma: inicialmente, os alunos ficam fora do grupo a observar a execução dos mais experientes e logo que assimilam as regras, começam a ensaiar, sozinhos ou com um colega

mais experiente, participando posteriormente no jogo ao sentirem a confiança necessária, processo que evoca tanto a aprendizagem por discriminação como por inferência da teoria de aprendizagem musical.

Sobre a conexão, Evans (2015) defende que a aprendizagem da música favorece o cultivo de relações sociais, nomeadamente entre o professor e os alunos, entre o professor e o encarregado de educação dos alunos e entre os próprios alunos e, por sua vez, Kupers et al. (2014) referem que uma relação entre professor e aluno potenciadora de motivação deve ser calorosa, paciente e de respeito mútuo. Relativamente ao desempenho, a Teoria de Aprendizagem Musical refere que o professor não deve separar os alunos segundo as suas diferenças musicais individuais, mas, numa mesma sala, deve ensinar todos, independentemente dos seus níveis de aptidão musical, uma vez que os com menor aptidão aprendem melhor escutando os colegas mais competentes, assim como os segundos “aproveitam ao ajudar os outros” (Gordon, 2015, p.348). É nesta linha que sugere a iniciação ao estudo de um instrumento se faça em grupos heterogéneos com instrumentos diferentes, isto apesar das diferenças individuais (que podem ser integradas através da execução de atividades de aprendizagem sequencial), pois desta forma os alunos aprendem a “adaptar-se uns aos outros” (p.360) ao fazer ajustamentos não só na altura e no ritmo, mas também no que diz respeito à fusão do som e de várias nuances expressivas, o que permitirá que eles desenvolvam mais rapidamente uma “musicalidade global” (p.361). Por sua vez, os jogos de canto, que constituem uma forma de fazer música em conjunto, fomentam a realização da necessidade psicológica básica da conexão, pois potenciam a interação dos alunos em grupo (Robert, 2018), a qual, de acordo com Marsh (2008), ocorre num contexto de amizade de grupo que promove a segurança psicológica para que os alunos, de forma inclusiva e tolerante, integrem as suas diferenças, “estéticas e sócio-culturais” (p.311, tradução livre). Ainda sobre esta necessidade psicológica básica, Murray Schafer, de forma poética, defende que:

“A música é todo o universo sonante. Somos todos, ao mesmo tempo, ouvintes, executantes e compositores da sinfonia universal.

E quem sabe descobramos que somos alçados deste mundo para entrar na névoa do Ser Divino que tudo inspira.” (Schafer, 2018, p.11)

2. Contexto da Prática de Ensino Supervisionada

2.1 Caracterização da Escola Cooperante

A escola cooperante está inserida num concelho com cerca de 170000 habitantes, com uma densidade populacional de aproximadamente 3700 habitantes por quilómetro quadrado e com uma população com uma idade maioritariamente compreendida entre os 25 e os 64 anos, sendo a nível nacional um lugar onde o rendimento bruto declarado é um dos mais elevados. Pertence a um agrupamento constituído por 5 escolas com ensino desde o pré-escolar até ao secundário. Como recursos físicos, dispõe de equipamentos de apoio como salas de aula (normais, de tecnologias de informação e comunicação, de Ciências Naturais, de Educação Visual, multimédia), uma biblioteca, uma cozinha e refeitório, campos de jogos exteriores e um pavilhão gimnodesportivo. Como recursos digitais, dispõe de um sítio eletrónico, de uma plataforma digital onde os encarregados de educação têm acesso aos sumários das aulas lecionadas e ao registo da assiduidade e da avaliação dos seus educandos, bem como faz uso das redes sociais a fim de agilizar a comunicação entre todos os elementos da comunidade escolar.

2.2 Caracterização do Enquadramento Estratégico

O Enquadramento Estratégico do agrupamento a que a escola cooperante está vinculada está previsto para 2021/2025 e comporta os seguintes documentos: o Projeto Curricular do Agrupamento, o Regulamento Interno, o Plano de Atividades, as atividades de Cidadania e Desenvolvimento, o Plano de Contingência Covid-19, o Plano Estratégico de Ensino a Distância e os Planos de Ação Estratégica, os quais se encontram estruturados em 5 itens: contexto e caracterização geral do agrupamento, identificação dos pontos a melhorar, definição da missão, metas e grandes linhas de orientação da ação e a explicitação do plano de ação estratégica/atividades e considerações finais.

No que diz respeito aos Planos de Ação Estratégica, é de salientar que um dos pontos a melhorar é a aquisição por parte da comunidade escolar de uma cultura de participação responsável, onde deve haver espaços de diálogo entre as diversas estruturas que a compõem (Direção, Estruturas Intermédias, i.e., Coordenação de Departamento, Diretores de Turma e Professores Titulares de Turma e Alunos -, bem como dos Pais, Encarregados de

Educação e Autarquia), com o objetivo de ir ao encontro do objetivo superior da ação da escola, que é o interesse dos alunos, identificado com a oferta de um currículo e de condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades.

O Projeto Curricular do Agrupamento é constituído por dois documentos, nomeadamente o Perfil de Aprendizagens e os Critérios de Avaliação Específicos, de cada uma das disciplinas lecionadas pelo agrupamento. No que diz particularmente respeito a Educação Musical, o primeiro representa uma adaptação das Aprendizagens Essenciais para o 2º Ciclo Básico/Educação Musical (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2018) e o segundo descreve os critérios de avaliação, os quais se dividem em dois domínios: Conhecimentos e Capacidades, com um peso na avaliação de 70% e cujos critérios de avaliação são os três organizadores comuns à Educação Artística (experimentação e criação, interpretação e criação e apropriação e reflexão), e Atitudes, com um peso na avaliação de 30% e cujos critérios de avaliação são a atitude cívica, a responsabilidade e o empenho. Como instrumentos de avaliação para o primeiro domínio, são utilizados trabalhos práticos, testes, questionamentos, apresentações, os quais são realizados com a periodicidade mínima de dois por semestre. Por sua vez, para o segundo, os instrumentos utilizados são as observações informais.

2.3 Caracterização da Sala de Aula

A sala de aula onde decorreu a Prática de Ensino Supervisionada era ampla, sendo a única destinada à lecionação de Educação Musical no 2º ciclo em toda a escola. As mesas dos alunos encontravam-se juntas umas às outras, dispostas em U e agrupadas em três filas. Como recursos, dispunha de um computador para utilização dos professores, um retroprojetor, colunas de som, dois quadros (tendo um deles pentagramas), um planifério, tablets para utilização dos alunos, um estrado, um piano digital, duas guitarras, instrumentos Orff (tambores, xilofones, metalofones) e instrumentos tradicionais portugueses (adufes, tamboris, ferrinhos e reque-reques).

2.4 Caracterização das Turmas

A Prática de Estágio Supervisionada decorreu em três turmas de 5º ano (1, 2 e 3) e em duas turmas de 6º ano (1 e 2).

2.4.1 5º ano

Relativamente ao 5º ano, a turma 1 era composta por 26 alunos (15 rapazes e 11 raparigas) com uma média de idades de 9.81 anos, sendo 22 alunos de nacionalidade portuguesa e 4 de nacionalidade estrangeira (Brasil, Ucrânia e Colômbia). 8 alunos eram abrangidos pela Ação Social Escolar, 4 apresentavam Necessidades Educativas Especiais e 2 ficaram retidos uma vez no 2º ano. Os encarregados de educação tinham uma idade compreendida entre os 29 e os 51 anos e no que concerne à sua formação académica, 2 não tinham habilitações, 3 tinham formação desconhecida, 5 concluíram o ensino básico, 7 concluíram o ensino secundário e 9 eram detentores de um grau do ensino superior (licenciatura e doutoramento).

A turma 2 era composta por 28 alunos (12 rapazes e 16 raparigas) com uma média de idades de 9.93 anos, sendo 27 de nacionalidade portuguesa e 1 de nacionalidade estrangeira (Brasil). 8 alunos eram abrangidos pela Ação Social Escolar. Os encarregados de educação tinham uma idade compreendida entre os 31 e os 51 anos e no que concerne à sua formação académica, 5 concluíram o ensino básico, 10 concluíram o ensino secundário e 13 eram detentores de um grau do ensino superior (licenciatura e doutoramento).

A turma 3 era composta por 26 alunos (15 rapazes e 11 raparigas) com uma média de idades de 9.92 anos, sendo 23 de nacionalidade portuguesa e 3 de nacionalidade estrangeira (Brasil e Cabo Verde). 7 alunos eram abrangidos pela Ação Social Escolar e um ficou retido uma vez no 2º ano. Os encarregados de educação tinham uma idade compreendida entre os 33 e os 72 anos e no que concerne à sua formação académica, 4 tinham formação desconhecida, 4 concluíram o ensino básico, 8 concluíram o ensino secundário e 10 eram detentores de um grau do ensino superior (licenciatura e doutoramento).

2.4.2 6º ano

Relativamente ao 6º ano, a turma 1 era composta por 24 alunos (12 rapazes e 12 raparigas) com uma média de idades de 11.17 anos, sendo 22 de nacionalidade portuguesa e 2 de nacionalidade estrangeira (Brasil e São Tomé e Príncipe). 13 alunos eram abrangidos pela Ação Social Escolar, 3 apresentavam Necessidades Educativas Especiais e 3 ficaram retidos uma vez respetivamente nos 1º, 2º e 4º anos. Os encarregados de educação tinham

uma idade compreendida entre os 29 e os 59 anos e no que concerne à sua formação académica, 1 não tinha habilitações, 2 tinham formação desconhecida, 7 concluíram o ensino básico, 8 concluíram o ensino secundário e 6 eram detentores de um grau do ensino superior (licenciatura).

A turma 2 era composta por 27 alunos (14 rapazes e 13 raparigas) com uma média de idades de 10.81 anos, sendo 26 de nacionalidade portuguesa e 1 de nacionalidade estrangeira (Brasil). 3 alunos eram abrangidos pela Ação Social Escolar e 7 apresentavam Necessidades Educativas Especiais. Os encarregados de educação tinham uma idade compreendida entre os 32 e os 49 anos e no que concerne à sua formação académica, 3 não tinham habilitações, 1 tinha formação desconhecida, 2 concluíram o ensino básico, 5 concluíram o ensino secundário e 16 eram detentores de um grau superior (bacharelato, licenciatura e mestrado).

2.5 Caracterização do Grupo de Prática de Ensino Supervisionada

Na escola cooperante, o grupo de Prática de Ensino Supervisionada era constituído por um orientador cooperante e por três estagiários. Durante as 16 horas de presença semanais na escola, os estagiários observavam a prática docente do seu orientador, bem como lecionavam sob a sua supervisão, havendo um espaço para reuniões entre todos no qual se discutia o que fora observado e executado, bem como se planeavam atividades. Durante a observação, os estagiários tiveram oportunidade de recolher informações sobre os acontecimentos, tal como é demonstrado a partir dos apontamentos recolhidos pelo autor e que se encontram no Anexo 3.

3. Prática de Estágio Supervisionada

3.1 Aulas Observadas - Relatos e Reflexões

3.1.1 As Técnicas das Palmas e das Posições

A fim de inculcar nas suas turmas regras de comportamento e de postura física, o orientador cooperante demonstrou aos alunos duas técnicas - a técnica das palmas e a técnica das posições -, que se caracterizam da seguinte forma: a primeira consiste em executar um padrão rítmico através da percussão das palmas das mãos uma contra a outra, padrão que conseqüentemente era imitado pelos alunos em conjunto, sendo esta técnica aplicada sempre que o som de fundo emitido pelos alunos ia aumentando de intensidade; por sua vez, a segunda consiste em quatro posições relacionadas com a postura física dos alunos, nomeadamente: a posição 1 - levantar da cadeira; posição 2 - sentar na cadeira com as costas direitas; posição 3 - sentar na cadeira com as costas encostadas à cadeira e as mãos em cima das pernas; posição 4 - levantar da cadeira e enconstá-la à mesa. Relativamente às regras de comportamento em sala de aula, ficou definido que estas se resumiriam a apenas uma, que é a de não ser permitido emitir som na sala de aula sem o consentimento do professor.

3.1.1.1 Relato

Os alunos do 5º1 estavam a falar uns com os outros, numa intensidade sonora que perturbava a condução da aula. O orientador cooperante aplicou as técnicas das palmas e das posições. Os alunos aquietaram-se e a aula prosseguiu.

3.1.1.2 Reflexão

Tabela 1

Modelo de Reflexão ALACT aplicado à técnica das palmas e das posições

<p>1.O que queria o professor?</p> <p>Que se fizesse silêncio na sala de aula, que os alunos estivessem sentados na postura correta - com as costas direitas e encostadas à cadeira e com as mãos em cima das pernas, dirigindo o seu foco de atenção para si.</p>	<p>5.O que queriam os alunos?</p> <p>Perante uma orientação diretiva por parte do professor na condução da aula, talvez os alunos quisessem aliviar alguma rigidez sentida. Por outro lado, creio que sentiam necessidade de se conectarem uns com os outros, desviando o foco de atenção do professor para os colegas.</p>
<p>2.O que fez o professor?</p> <p>Executou um padrão rítmico através da percussão das palmas das mãos uma contra a outra. De seguida, solicitou que os alunos, a partir dos seus lugares, executassem três posições, nomeadamente a 1, a 2 e a 3.</p>	<p>6.O que fizeram os alunos?</p> <p>Imitaram o padrão rítmico executado pelo professor, dirigindo conseqüentemente o seu foco de atenção para ele. De seguida, executaram as posições 1, 2 e 3, ficando, assim, na postura física própria.</p>
<p>3.O que pensou o professor?</p> <p>Que sem silêncio na sala de aula não consegue que os seus alunos aprendam o que lhes tem para ensinar; e que estando eles numa postura física imprópria - costas inclinadas e pernas cruzadas - não tinham o foco de atenção dirigido para si.</p>	<p>7.O que pensaram os alunos?</p> <p>Focados relativamente às próximas orientações do professor.</p>
<p>4.Como se sentiu o professor?</p> <p>Se antes da aplicação da técnica se sentiu preocupado, uma vez que os alunos não tinham o foco de atenção dirigido para si, depois sentiu a confiança necessária para prosseguir com o plano de aula.</p>	<p>8.Como se sentiram os alunos?</p> <p>Focados e expectantes relativamente ao prosseguimento do plano de aula por parte do seu professor.</p>

Aspetos Teóricos

As técnicas das palmas e das posições constituem uma forma de aquietar os alunos em contexto de sala de aula, ao mesmo tempo que facilitam que eles dirijam o seu foco de atenção para o professor, constituindo uma alternativa relativamente a outros métodos, como o professor falar numa intensidade mais forte que a dos alunos ou utilizar uma linguagem controladora. Segundo a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2018), o não uso de palavras de ordem por parte do professor satisfaz a necessidade psicológica básica de autonomia, sendo a autodeterminação dos alunos que os leva a imitar a execução do padrão rítmico do professor; por outro lado, a imitação de um padrão rítmico e a execução das três posições reforçam a necessidade psicológica básica da competência; já o redirecionamento do foco de atenção para o professor, reforça a necessidade psicológica básica da conexão entre ele e os alunos. Pelo contrário, o uso de palavras de ordem seria nefasto para a autonomia, pois os alunos sentir-se-iam controlados de forma direta, sendo-o também tanto para a competência como para a conexão, uma vez que a sua motivação seria

regulada externamente por uma punição positiva através da ameaça. À luz da tríade rogeriana (congruência, aceitação e empatia) (Rogers, Lyon & Tausch, 2014), o professor foi congruente, pois a sua ação partiu da crença de que o processo de ensino-aprendizagem não é eficaz se os alunos não lhe dirigirem o foco de atenção; já a aceitação e a empatia revelaram-se no facto de ele não ter proferido palavras de ordem controladoras e ameaças.

Aspetos Práticos

De acordo com os aspetos teóricos acima mencionados, creio que estas duas técnicas constituem uma ferramenta valiosa quando utilizada na gestão do comportamento dos alunos em contexto de sala de aula. Como tal, na minha futura atividade docente, sem dúvida que farei uso delas, adaptando-as às necessidades específicas das turmas com que me depararei.

3.1.2 Diálogo maiêutico

A técnica que o orientador cooperante utilizou nas aulas a fim de que os alunos assimilassem conhecimentos é o diálogo maiêutico: processo em que através do diálogo, o professor procura “dar à luz” o conhecimento nos próprios alunos. Eis aqui um relato de como a técnica é aplicada:

3.1.2.1 Relato

Numa aula do 5º3 dedicada ao tema da poluição sonora, o orientador cooperante estabeleceu o seguinte diálogo com os alunos:

1. Professor - Vamos então relembrar o que fizemos na aula passada....
2. Aluno A - Falámos sobre poluição sonora!
3. Professor - Sim...
4. Aluno B - Vibração...
5. Aluno C - Vibração de vários tipos!
6. Aluno E - Falámos sobre as causas da poluição sonora!
7. Professor - Muito bem! Até agora já houve cinco participações. Quero mais... Vocês falaram sobre as causas da poluição sonora... Gostava de ouvir mais sobre isto...
8. Aluno F - É assim... Um som acima de 65 db é poluição...
9. Aluno G - Mas alguns sons que se encontrem abaixo de 65 db também podem ser poluição sonora...
10. Professor - Quem é que quer fazer uma definição de poluição sonora?

11. Aluno H - Poluição sonora são os sons que nos irritam!
12. Aluno I - São os sons que nos irritam e podem provocar surdez.
13. Aluno J - São sons que perturbam o nosso bem-estar.
14. Professor - Muito bem. Agora quero que me dêem exemplos de sons que irritam.
15. Aluno L - As buzinas dos carros!
16. Aluno M - O som dos telemóveis quando se recebe mensagens.
17. Aluno N - Quando o meu pai ressoa!
18. *O orientador cooperante projeta na parede imagens de uma apresentação sobre poluição sonora visualizada pelos alunos em casa, solicitando que um aluno leia a informação que está exposta acerca da definição de decibel.*
19. Professor - Ok, vimos que o decibel é a unidade de medida da intensidade do som. Quero ouvir mais ideias sobre isto... Como se chama o aparelho que mede a intensidade do som?
20. Aluno O - Decibel?...
21. Professor - Sim... Olhem, por exemplo, quando queremos medir a nossa altura, como o fazemos? Medimos a altura dos pés até à cabeça e escrevos, por exemplo 1,53...
22. Aluno P - Metros!
23. Professor - Isso! Então o aparelho que mede a intensidade do som também tem a palavra metro... Sonómetro! *Metro* de medir e *son* de som... E agora vou fazer uma pergunta rasteira: acham que conseguem ver o som?
24. Aluno A - Adoro esse jogo das perguntas rasteiras. A professora de HGP faz muito esse jogo connosco.
25. Professor - Então? Conseguem ou não ver o som?
26. Aluno B - Não, o som não se vê.
27. Professor - E senti-lo? É possível sentir o som?
28. Aluno C - Sim, às vezes sinto uns *vibes* quando oiço uma música.
29. Professor - *Vibes*? Como se diz essa palavra em português? Alguém sabe?
30. *Vários alunos tentam responder, até que chegam à conclusão conjunta de que *vibe* significa vibração.*

31. Professor - Muito bem. E acham que conseguem ouvir todas as vibrações? Ou seja, será que o ouvido humano tem capacidade para sentir tudo o que vibra à sua volta, todos os sons?
32. Aluno D - Se calhar há vibrações que os ouvidos não conseguem captar... Por exemplo, quando assopro num apito para cães, apesar de não conseguir ouvir o som, o meu cão consegue...
33. Professor - Bom exemplo! De facto, a musculatura auditiva dos cães, diferente da nossa, permite-lhes ouvir sons que nós não conseguimos. Os gatos têm o sentido auditivo ainda mais apurado que os cães. Então e outra coisa: o que é que os cães sentem quando explode fogo-de-artifício ao pé deles?
34. Aluno E - Confusão...
35. Aluno F - Ficam irrequietos...
36. Aluno G - Dão voltas e voltas no mesmo lugar...
37. Aluno H - Medo...
38. Professor - Sim, sim.. Mas... O que é que eles sentem?
39. Aluno I - Dor!
40. Professor - Isso... Eles sentem dor porque os seus ouvidos não aguentam receber toda a vibração emitida pelo fogo-de-artifício.
41. Aluno A - Professor, o meu cão tem seis meses e nunca esteve perto de fogo-de-artifício...
42. Professor - É essa a ideia... Protejam os animais! A propósito da vibração, vou-vos contar uma história: a minha mãe tem um amigo, que agora é muito velhinho, que era arquiteto e que tinha um piano no estúdio onde trabalhava. Quando eu estava de férias, ia para lá tocar piano. Ele era surdo. Vocês podem não acreditar, mas quando eu parava de tocar piano, ele ia ter comigo e perguntava-me, indignado, porque é que não estava a tocar! Isto porque as pessoas que são surdas apreciam música sentindo a sua vibração... Por acaso já ouviram falar de audição óssea?
43. Aluno J - Audição óssea?? Mas os ossos também ouvem?
44. Professor - O que é que existe dentro dos ossos?
45. Aluno E - Fios?
46. Aluno B - Esponja?

47. Aluno F - Uma coisa que parece gelatina?...
48. Professor - Sim... E para além de tudo isso, o que é que existe?
49. Aluno X - Ar!...
50. Professor - Sim! Ar... O som, quando emitido perto do nosso corpo, ressoa dentro dos ossos, pois dentro deles é como se houvesse uma caixa de ar. Vamos fazer uma experiência?
51. Alunos - SIM!!!
52. *O orientador cooperante pega num diapasão e fá-lo vibrar em contacto com o corpo de cada aluno. Depois, pede que os alunos coloquem a sua mão em concha no ouvido e encosta-o nos seus cotovelos. Os alunos espantam-se de maravilhamento.*
53. Aluno M - Ah!!!
54. Aluno J - Oh!!!
55. Aluno y - Parece corrente elétrica!
56. Professor - Pois, como disse X, dentro dos nossos ossos há ar. É por isso que a vibração chega até ao ouvido.
57. *O professor pega numa guitarra e faz ressoar o diapasão na sua caixa de ar.*
58. Professor - Estão a ver? O princípio é o mesmo. Mas como a caixa de ar da guitarra é maior, conseguimos ouvir cá fora. Vamos experimentar no armário da sala...
59. *A professora faz ressoar o diapasão no armário da sala.*
60. Professor - Que tal?
61. Alunos - UAU!
62. Professor - E já agora? Sabem o que são os tímpanos?
63. Aluno V - Isso tem a ver com os ouvidos?
64. Professor - Muito bem! Os tímpanos são umas peles muito esticadas que se encontram dentro dos ouvidos. Quando percecionamos sons, estas peles vibram e o nosso cérebro recebe informação do que estamos a ouvir. Imaginem o que acontece quando as peles deixam de estar esticadas... As pessoas com problemas auditivos têm-nas muito moles porque por terem estado em contacto com vibração excessiva, esta danificou-as. Olhem, é como tocar num tambor com a pele pouco esticada... Mal se ouve...

65. *O orientador cooperante pega num tambor e ilustra a sua explicação, comparando-o com os tímpanos.*
66. Aluno Z - Professor, o meu avô esteve na guerra e ficou surdo quando uma bomba explodiu ao pé dele...
67. Professor - Pois... Os nossos ouvidos não aguentam com toda a vibração provocada por uma bomba...
68. Aluno S - Professora, a minha avó ouve mal e, para além disto, só fala em japonês...
69. Professor - Ok, o facto de ela falar só em japonês não tem a ver muito com a nossa conversa... Mas, de facto, as pessoas idosas ouvem mal e, muitas vezes, nós, de forma errada, falamos numa intensidade mais forte para que elas compreendam o que nós estamos a dizer. Todavia, isto não é a maneira correta de se falar com eles. O problema não é que eles não oiçam as intensidades mais fracas... Os velhotes ouvem mal porque com o tempo vão perdendo a capacidade de ouvir sons mais graves. Logo, tudo o que temos de fazer é falar com eles com uma voz mais aguda, sem a necessidade de aumentar a intensidade do som. Bem, está quase na hora. Coloquem-se na posição 4, arrumem as coisas e podem sair.

3.1.2.2 Reflexão

Tabela 2

Modelo de Reflexão ALACT aplicado ao diálogo maiêutico

1.O que queria o professor? Que os alunos fossem um agente ativo na construção do seu conhecimento sobre a poluição sonora.	5.O que queriam os alunos? Queriam participar ativamente (e não passivamente) nas aulas, a fim de construir o seu conhecimento.
2.O que fez o professor? Através do diálogo maiêutico e de experiências empíricas, fez com que os alunos experimentassem, refletissem e construíssem o conhecimento sobre a poluição sonora.	6.O que fizeram os alunos? Participaram na aula de forma entusiástica.
3.O que pensou o professor? Que o professor deve tornar os seus alunos em agentes ativos (e não passivos) na demanda do seu conhecimento. Isto porque o conhecimento	7. O que pensaram os alunos? Nos temas que o seu professor introduziu na aula.

é assimilado apenas quando adquire um significado para quem o apreende.	
4. Como se sentiu o professor? Empenhado de forma entusiástica em interagir com os alunos, a fim de que eles assimilassem novo conhecimento sobre poluição sonora.	8. Como se sentiram os alunos? Entusiasmo por poderem participar, experimentar e refletir sobre os temas trazidos pelo seu professor.

Aspetos Teóricos

Em primeiro lugar, há que referir que Murray Schafer, em “O Compositor na Sala de Aula”, estabelece este tipo de diálogo com os alunos (Schafer, 2011). Em “O Rinoceronte na Sala de Aula”, o compositor canadiano, de entre dez máximas que concebeu para uma reforma na educação, defende na escola a existência de uma comunidade de aprendizes, onde em vez de o professor ter a informação que é empurrada para a “cabeça vazia” (p.265) do aluno, a aula é “uma hora de mil descobertas” (p.266). Por outro lado, segundo Roberts & Billings (2009), a comunicação constitui uma das competências mais importantes para a empregabilidade, cidadania e para uma vida de qualidade. E de acordo com as orientações da organização norte-americana *The Partnership for 21st Century Skills*, três competências são fundamentais, nomeadamente o pensamento crítico, a resolução de problemas de cariz multidisciplinar e a comunicação e cooperação. Como tal, os autores defendem que é preciso ensinar os alunos a comunicar, o que por sua vez potencia diretamente a sua capacidade de pensar. Se, por um lado, comunicar envolve a competência de ouvir e falar, por outro lado, pensar envolve a capacidade de explicar e manipular sistemas complexos como um problema de matemática, um ato de uma ópera ou a constituição de um país. Através do diálogo, o pensamento desenvolve-se de forma mais clara e coerente, havendo espaço para a reconciliação de diferentes pontos de vista. Da mesma forma que Coménio (1985) defende que na escola deve aprender-se a “falar falando” e a “raciocinar raciocinando” (p.320), Roberts & Billings (2009) defendem que dialogar sobre um determinado tema do currículo escolar, quer através do diálogo socrático, quer através da maiêutica, constitui uma forma de aprendizagem por excelência. Se o primeiro corresponde a uma aprendizagem, cujo objetivo do professor é conduzir os alunos para um ponto de vista pré-determinado e convergente com a sua, já o segundo tem por objetivo que os alunos “dêem à luz” o seu próprio conhecimento a partir de ideias próprias e divergentes das do professor. A implementação desta prática no processo de ensino-aprendizagem permite que os alunos desenvolvam as suas competências para comunicar (ouvir e falar) em público, com um tom de voz adequado, um discurso compreensível e contacto visual entre intervenientes.

Neste contexto, a teoria da autodeterminação refere que o professor promotor da autonomia dá espaço para que os alunos comuniquem, é responsivo relativamente às suas dúvidas e comentários e interessa-se pelas suas experiências e perspetivas (Ryan & Deci, 2018). Por outro lado, a abordagem humanista defendida por Carl Rogers apresenta como características o centramento do processo de ensino-aprendizagem no aluno, a aprendizagem em detrimento da ensinagem, a democraticidade na sala de aula, a construção ativa de conhecimento em detrimento da sua assimilação passiva, a inquirição, o pensar, a relação e a cooperação, onde o professor é um facilitador de uma pedagogia libertária, promotora da autonomia (Rogers, Lyon & Tausch, 2014).

Aspetos Práticos

De acordo com os aspetos teóricos acima mencionados, creio que o diálogo maiêutico constitui uma ferramenta do processo de ensino-aprendizagem a partir da qual os alunos desenvolvem ativamente áreas de competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2017), nomeadamente “Informação e comunicação”, “Raciocínio e resolução de problemas”, “Pensamento crítico e criativo”, “Relacionamento interpessoal” e “Desenvolvimento pessoal e autonomia”. E no que diz respeito às Aprendizagens Essenciais para a disciplina (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2018), para além do desenvolvimento do domínio da assimilação/reflexão, creio que a aprendizagem por descoberta induzida pela inquirição do professor promove o domínio da criação/experimentação. Como tal, concluo que farei uso desta ferramenta na minha futura atividade docente.

3.1.3 Edutainment

Uma das formas utilizada pelo orientador cooperante para avaliar os conhecimentos dos alunos é através da plataforma digital [quizizz.com](https://www.quizizz.com). Tal como num jogo de vídeo, através desta plataforma os alunos são desafiados a completar um *quiz* com um limite de tempo para cada resposta e uma pontuação. As respostas efetuam-se de forma intuitiva a partir dos comandos de um computador, de um *tablet* ou de um *smartphone*. Esta plataforma também permite ao professor construir apresentações com imagens e sons apelativos onde os alunos, em qualquer lugar e ao seu ritmo individual, têm acesso.

3.1.3.1 Relato

Após a visualização nas aulas de uma apresentação sobre o tema “Poluição Sonora” (Carreiro, 2021a), o orientador cooperante solicitou que as turmas do 5º1, 5º2 e 5º3 realizassem como trabalho para um *quiz* avaliativo na plataforma [quizizz.com](https://www.quizizz.com) (Carreiro, 2021b). No final do prazo estipulado, a taxa de participação foi de 100% e a média da avaliação das três turmas foi 90%.

3.1.3.2 Reflexão

Tabela 3

Modelo de Reflexão ALACT aplicado a “edutainment”

<p>1.O que queria o professor?</p> <p>Que os alunos consolidassem os seus conhecimentos sobre o tema da poluição sonora, bem como ter um registo avaliativo de cada aluno sobre o que aprenderam.</p>	<p>5.O que queriam os alunos?</p> <p>Queriam ter uma oportunidade de manusear os <i>tablets</i> ou <i>smartphones</i>, a fim de testar os seus conhecimentos sobre o tema da poluição sonora.</p>
<p>2.O que fez o professor?</p> <p>Um <i>quiz</i> em formato digital sobre a matéria dada e sujeita a avaliação.</p>	<p>6.O que fizeram os alunos?</p> <p>Através de <i>tablets</i> e <i>smartphones</i>, completaram o <i>quiz</i> em formato digital sobre a matéria dada.</p>
<p>3.O que pensou o professor?</p> <p>Que o <i>quiz</i> em formato digital é mais apelativo para os seus alunos, comparativamente a testes de avaliação em papel. Para além do mais, a imediatez do conhecimento dos resultados é mais motivador do que uma ou duas semanas de espera.</p>	<p>7.O que pensaram os alunos?</p> <p>Que fazer testes de avaliação em formato digital é mais entusiasmante do que em formato de papel.</p>
<p>4.Como se sentiu o professor?</p> <p>Entusiasmado por ver os seus alunos empenhados em resolver o <i>quiz</i>.</p>	<p>8.Como se sentiram os alunos?</p> <p>Entusiasmados por terem a oportunidade de testar os seus conhecimentos num <i>tablet</i> ou num <i>smartphone</i>.</p>

Aspetos Teóricos

Segundo Anikina & Yakimenko (2015), *edutainment* é um conceito derivado das palavras inglesas *education* e *entertainment*, o qual se refere à aplicação de meios tecnológicos de entretenimento no processo de ensino-aprendizagem. Numa época onde é impossível conceber a comunicação sem dispositivos eletrónicos e *internet*, através deste recurso é possível obter informação em qualquer lugar para além da escola, no qual o *design* digital apelativo, a comunicação bidirecional (por contraste à unidirecional típica da ensinagem centrada no professor) e as ferramentas de aprendizagem tecnológicas (computadores, *tablets*, *smartphones*, jogos de vídeo, recursos multimédia que permitem o acesso a vídeos, audios, *sites* eletrónicos, entre outros), tornam a aprendizagem num acontecimento interessante e divertido. De acordo com Esta de Fossard, citada pelos autores, o *edutainment* constitui uma mais-valia para a educação pois por seu intermédio, os alunos dão uma utilidade prática aos conteúdos que adquirem, estudam mais eficazmente ao procurar conhecimento de forma autónoma, a sua aprendizagem tem um cariz distribuído (ao longo do tempo e não apenas antes das avaliações) e têm acesso aos conteúdos de várias formas e em tempos diferentes.

No caso particular da Índia, um dos maiores sistemas educacionais do mundo, segundo Chaudhary (2010), o *edutainment* é um recurso que permite reduzir as disparidades no que concerne à equidade, qualidade e acesso à educação. Também conhecido por "*infotainment*", "*enter-educate*" ou "*entertainment education*" (p.137), num cenário em que os métodos pedagógicos tradicionais

ainda baseados no “*chalk-and-talk*” (p.136) são cada vez menos apelativos para as novas gerações digitais, este recurso é utilizado para desenvolver diversas competências como a gestão de catástrofes, cuidados de saúde e de higiene ou até mesmo a literacia política, em disciplinas como a Física, a Matemática, as Línguas, a Geografia, as Ciências Sociais, entre outras, estando as autoridades deste país fortemente sensibilizadas para o facto de a educação e o entretenimento serem cada vez mais indissociáveis, assim como constituírem uma forma de tornar a educação acessível para todos.

Por sua vez, Karagiorgas & Niemann (2017) referem que a gamificação e os jogos sérios (tradução literal da expressão *serious games*) constituem dois recursos utilizados no processo de ensino-aprendizagem provenientes dos jogos de vídeo. Se o primeiro promove a aprendizagem de conteúdos através de elementos como distintivos de conquista, *rankings* classificatórios, pontuação, entre outros, tornando-a assim mais apelativa, já o segundo tem como objetivo a resolução de problemas através do treino de competências dentro de um ambiente virtual. Por outro lado, os autores referem que o MMORGP (*Massive Multiplayer Online Role-Playing Game*), um género de jogo de vídeo que permite uma grande quantidade de jogadores em simultâneo e apresenta um ambiente permanente de interação, constitui um meio fecundo para as aprendizagens pelas seguintes razões: promove a conexão, pois os jogadores necessariamente comunicam entre si (o que, por exemplo, constitui uma mais-valia para o domínio de uma língua estrangeira), incentiva o trabalho cooperativo (na resolução de problemas ou finalização de níveis de jogo) e potencia a aquisição de novos conhecimentos aquando da interação com objetos, ferramentas e regras do jogo, conhecimentos que, através de uma aprendizagem de andaime, se tornam cada vez mais complexos.

No ensino da música, um estudo conduzido por Bowles (1998) com 2251 crianças do pré-escolar ao 5º ano revela que a atividade preferida dos alunos era tocar um instrumento, seguida de movimento livre, cantar e ouvir música. Por seu turno, compor e falar sobre música constam no final das suas preferências, embora o autor ressalve que nestas duas estaria implícito a necessidade de estudar teoria musical, atividade considerada como a menos interessante. Também é de salientar que os alunos manifestaram uma preferência pelo trabalho em conjunto. Já no que diz respeito ao *edutainment*, Cassidy & Paisley (2013) definem jogos musicais como uma atividade baseada no jogo digital, onde a interpretação, a criação ou a apreciação da música é inerente à mecânica de jogo e o jogador interage com esta arte através de uma interface de linha de comandos como controladores convencionais ou adaptados a instrumentos musicais, microfones, tapetes de dança ou software de criação de música, de utilização individual ou conjunta. Em Inglaterra, as autoridades responsáveis pela educação referem que a tecnologia desempenha um papel crucial no ensino da música, uma vez que permite conectar comunidades de uma forma não condicionada pela localização física, motiva os alunos para as aprendizagens, incluindo aqueles que não se sentem envolvidos com a música, amplia o leque de experiências musicais e possibilita que as crianças com necessidades educativas especiais se envolvam mais no processo de fazer música. Num estudo efetuado com um participante de quinze anos a jogar *Rock Band 3*, as autoras apuraram que após a experiência com o jogo, o adolescente passou a considerar os jogos musicais como “atrativos, inspiradores e relevantes” (p.133, tradução livre), assim como atribuiu-lhes um potencial para o desenvolvimento intelectual (através da compreensão musical e aquisição das respetivas competências), pessoal e social. Também referiu que durante o jogo se sentiu “relaxado embora excitado, alegre, atento e ativo [...], com uma perceção de liberdade para explorar as suas habilidades musicais e preferências” (p.133, tradução livre) e que, apesar de jogar não se igualar a tocar um instrumento musical real, pode motivar os alunos a fazê-lo.

Por sua vez, Rajan (2014), a fim de que o professor vá ao encontro do mundo digital dos alunos, apresenta várias sugestões para fazer, ouvir e “ver” música. Para fazer música sugere a utilização de aplicações para o *tablet* ou o *smartphone* que permitem simulam tocar um instrumento ou inclusive compor. A título de exemplo, para os instrumentos de percussão, o autor aconselha *Drum Master* e *Finger Drums*, para os instrumentos de teclado *Magic Piano*, *Tiny Piano* ou *Harpsichord* e para os instrumentos de corda, a aplicação *Santoor*. Já para a composição, sugere *Soundprism* e *Groovemaker*, aplicações que não requerem o conhecimento de teoria musical. Para ouvir música, o autor sugere a criação de *playlists* com músicas selecionadas de acordo com os objetivos curriculares. Uma vantagem da sua utilização é a possibilidade de separar e categorizar a música de acordo com o seu “género, tema, artista ou álbum” (p.9, tradução livre), o que permite o seu rápido acesso durante as aulas e a sua audição em qualquer lugar. Outra sugestão é a criação individual ou coletiva de *podcasts*. “Ver” música é possível através do *site YouTube*. A partir de uma conta no *Gmail*, é possível selecionar os conteúdos que o professor quer mostrar e analisar na aula, assim como armazenar os criados pela turma (embora aqui seja necessária a permissão dos encarregados de educação). Outra forma criativa de se utilizar os dispositivos eletrónicos é fazer uso das câmaras dos dispositivos eletrónicos para filmar ou tirar fotografias do meio envolvente dos alunos, a fim de ilustrar as suas próprias interpretações e composições musicais.

A Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2018) defende que, mais que o interesse ou a diversão, é a motivação intrínseca que impele o indivíduo para os jogos de vídeo, uma vez que estes promovem a realização das três necessidades psicológicas básicas. No que concerne à competência, é a ajustabilidade dos desafios consoante a habilidade do jogador, juntamente com a clareza dos objetivos, o *feedback* imediato e os comandos de *hardware* intuitivos que constituem as características que permitem a sua realização. Por outro lado, a possibilidade de fazer escolhas - de um avatar ou do tipo de ação que se pretende realizar num jogo - satisfazem a necessidade da autonomia. A conexão é realizada através da disponibilização de salas de *chat* ou outro tipo de softwares que permitem a reunião dos jogadores. Esta teoria defende ainda que os jogos de vídeo apresentam três características que impulsionam a satisfação das três necessidades básicas na realidade virtual de uma forma mais fluída do que na realidade molecular, nomeadamente a imediatidade (rapidez e facilidade), a consistência (fiabilidade de satisfação) e a densidade (taxa elevada de ocorrência). Por sua vez, estas características, se por um lado permitem que o indivíduo, ao realizar as suas necessidades psicológicas básicas, sinta um maior bem-estar, por outro podem ser-lhe perniciosas se a razão pela qual a sua atração pelo jogo se dever ao facto de não as conseguir realizar na vida real. No que diz respeito à gamificação da educação, Ryan & Deci (2018) referem que muitos jogos educacionais não são tão apelativos como os jogos comerciais, uma vez que os seus atributos pedagógicos assemelham-se mais à realização de tarefas escolares do que a uma forma de entretenimento. As recompensas deste tipo de jogos (distintivos de conquista, *rankings* classificatórios, pontuação, entre outros), apesar de terem como objetivo o incremento da motivação do jogador, podem não ser valorizadas pelo jogador bem como podem inclusive induzir à sua redução, uma vez que a regulação do comportamento é essencialmente controlada. Desta forma, concluem os autores que, mais que tornar introduzir elementos de *design* dos jogos de vídeo no processo de ensino-aprendizagem, é necessário aplicar os princípios base que realizam as três necessidades psicológicas básicas na realidade virtual, situação que permitirá que os alunos sintam prazer aquando das suas aprendizagens.

Aspetos Práticos

[Quizizz.com](https://www.quizizz.com/) constitui uma plataforma educacional eficaz para o desenvolvimento de competências relacionadas com o organizador da “apropriação e reflexão”. Por seu turno, seria interessante

aplicar na sala de aula o conceito de *edutainment* (o que para mim faz imenso sentido nas aulas de Educação Musical se o objetivo não for os meios tecnológicos em si, mas a realização das três necessidades psicológicas básicas) noutras vertentes, nomeadamente na promoção das competências dos organizadores da “experimentação e criação” e da “interpretação e comunicação”. Eis algumas ideias que gostaria de pôr em prática no futuro na qualidade de docente:

1. Elaboração de quizzes na plataforma quizizz.com, individuais ou em grupo, relacionados com as competências dos organizadores da “apropriação e reflexão” e “interpretação e comunicação”.
2. Aquando da aprendizagem dos instrumentos da orquestra (5ºano) ou tradicionais (6ºano), utilizar as aplicações de simulação de instrumentos de acordo com a família que está a ser ensinada, a fim de que os alunos tenham um vislumbre do que é tocar um instrumento musical a partir dos seus dispositivos eletrónicos.
3. Gravar a partir de *tablets* ou de *smartphones* uma canção, a qual seria editada em plataformas digitais como o *Audacity* ou o *Garageband* e apresentá-la num podcast para a comunidade escolar (o mesmo poder-se-ia fazer com a gravação de sons da escola e criação de uma composição sonora);
4. Partilhar com os alunos playlists com músicas relacionadas com os temas abordados nas aulas;
5. Ilustrar uma composição musical (clássica ou moderna) com vídeos ou fotografias do meio envolvente dos alunos (casa, bairro, escola);
6. Realizar podcasts sobre a vida e obra de um compositor clássico ou de um artista da atualidade;
7. Gravar canções interpretadas pelos ascendentes (avós, tios-avós, etc.) dos alunos, pesquisar as suas fontes históricas e realizar um podcast para a comunidade escolar sobre as tradições musicais dos ascendentes dos alunos;
8. Realizar na escola uma exposição *a la Schaffer* com o ambiente sonoro da escola (sons das salas de aula, sons do recreio, sons da cantina, sons do bar, sons da manhã, sons da tarde, sons da noite, entre outros);
9. Realizar um projeto artístico em formato vídeo relacionado com um determinado tema cujo conteúdo seria pesquisado pelos alunos e onde eles teriam a oportunidade de tocar um instrumento, de executar uma coreografia e de cantar, bem como de pesquisar o conteúdo a apresentar e efetuar a sua edição digital.

3.2 Aulas Lecionadas - Relatos e Reflexões

3.2.1 Batismo de Voo

“Batismo de Voo” refere-se ao relato e reflexão daquela que foi a primeira aula lecionada por mim no estágio. A escala de avaliação utilizada foi a seguinte: A - Insatisfatório; B - Básico; C - Proficiente; D - Excelente; E - Não se aplica.

3.2.1.1 Relato

Nesta aula, fiz uma revisão com os alunos da matéria dada sobre o tema da poluição sonora. De forma a apurar o seu foco de concentração, solicitei-lhes que se colocassem na posição 1 e iniciámos a aula com a aplicação da técnica das palmas e de exercícios de relaxamento. Relativamente à primeira, executei três vezes um padrão rítmico de quatro macrotempos cujo terceiro ia variando de acordo com as suas funções: um macrotempo, um macrotempo e um microtempo e um macrotempo, um microtempo e duas divisões. No que concerne aos exercícios de relaxamento, convidei os alunos a imaginar que tinham uma bola nas mãos com as quais primeiro rodou lentamente à volta da cintura e depois foi lançada, várias vezes e de forma leve, para cima. De seguida, solicitei que puxássemos um fio imaginário de cima para baixo, com os nossos corpos conseqüente e gradualmente a esticarem-se. Por último, sugeri que lançássemos bolas de sabão imaginárias até a sala de aula ficar repleta delas.

De seguida, solicitei que os alunos se colocassem na posição 3 e iniciei a revisão da matéria dada. Distribuí três folhas onde os alunos teriam de fazer apontamentos em linhas que se encontravam em redor de uma imagem associada a cada um dos itens abordados sobre o tema, nomeadamente “Poluição Sonora”, “Decibel”, “Escala de Decibéis”, “Poluição Sonora e a Saúde Humana”, “Auscultadores/Auriculares”, “Constituição do Ouvido Humano”, “Curiosidades” e “Cuidados a Ter”, e estabeleci um diálogo maiêutico com os alunos ao mesmo tempo que a imagem e a informação sobre o item abordado eram projetadas. Como forma de ensinar a competência de fazer apontamentos, transmiti aos alunos que, à semelhança de uma lista das compras, a sua concretização passava por registar nas folhas distribuídas apenas as palavras-chave resultantes do nosso diálogo e da informação exibida.

3.2.1.2 Reflexão

Tabela 4

Modelo de Reflexão TAD aplicado a “Batismo de Voo”

Autonomia	
<i>Os alunos escolheram as atividades de aprendizagem executadas?</i>	E - O tema da poluição sonora faz parte da planificação anual do orientador cooperante.
<i>As instruções dadas aos alunos foram justificadas?</i>	C - Foi explicado aos alunos que a revisão da matéria dada teria como objetivo não só a preparação para a próxima avaliação, mas também a aprendizagem da competência de tirar apontamentos, o que constitui também uma mais-valia para outras disciplinas.
<i>Os alunos desenvolveram competências de experimentação/criação?</i>	C - Através do diálogo maiêutico, os alunos de forma autónoma foram solicitados a criar e experimentar argumentos relacionados com o tema da aula.

Competência	
<i>Os alunos desenvolveram competências de interpretação/comunicação ou de apropriação/reflexão?</i>	C - Se por um lado, os alunos foram solicitados a refletir e a apropriar-se dos vários itens pertencentes ao tema da poluição sonora, por outro lado foram convidados a comunicá-los perante a turma, desenvolvendo tanto competências orais como escritas.
<i>Os alunos aprenderam as competências de acordo com o seu nível de desenvolvimento?</i>	C - A linguagem e a entoação da voz utilizadas, bem como os gestos e a movimentação pela sala estiveram de acordo com o seu nível de desenvolvimento.
<i>Valorizou-se mais o processo de aprendizagem do que o resultado final?</i>	C - Valorizei mais a autoiniciativa da participação, com o desenvolvimento que lhe é inerente do processo de reflexão e comunicação, do que propriamente o resultado final de aquisição de conhecimentos.

Conexão

<p><i>Houve interação entre os alunos durante as aprendizagens?</i></p>	<p>C - Os alunos ouviam-se uns aos outros, o que por sua vez condicionou as suas participações numa interação construtiva.</p>
<p><i>Houve promoção de uma relação de congruência, aceitação e empatia entre o professor e os alunos?</i></p>	<p>C - Fui congruente com aquilo que na aula pensava, sentia e dizia e aceitei incondicionalmente todos os alunos, independentemente do facto do seu grau de conhecimento do tema da aula ou do seu tipo de participação. Por outro lado, revelei empatia ao esforçar-me por ouvir ao máximo tudo o que os alunos tinham para transmitir, mostrando-lhes compreensão com linguagem corporal ou até mesmo reproduzindo perante a turma o que eles comunicavam com outras palavras. Por sua vez, preocupei-me com os alunos que mostravam menos interesse pela aula, dando-lhes uma voz mais ativa a fim de se sentirem ouvidos e, conseqüentemente, valorizados.</p>
<p><i>Houve feedback entre o professor e os encarregados de educação?</i></p>	<p>C - O resultado da avaliação futura sobre o tema da aula vai ser registado nos cadernos diários dos alunos para apreciação dos últimos.</p>

Aspetos Teóricos

De acordo com Korthagen (2012), o comportamento docente é determinado não apenas pelos conhecimentos teóricos que um professor adquiriu aquando da sua formação e experiência, mas também de forma inconsciente e não-racional por um conjunto de variáveis internas e dinâmicas, como “necessidades, valores, sentimentos, conhecimento tácito, significados e inclinações comportamentais” (p.146). Assim sendo, o autor dá ênfase à reflexão de aspetos menos conscientes no ensino como o pensar, o sentir, o querer e o agir, assim como a forma como estes se relacionam. Por outro lado, defende a adoção por parte do professor do modelo de reflexão da cebola, que apresenta como níveis mais profundos as crenças, a identidade e a missão do professor, os quais por sua vez influenciam os níveis exteriores das suas competências, do seu comportamento e do ambiente gerado na sala de aula. Se a reflexão sobre estes níveis promovem o seu alinhamento uns com os outros, já o professor ao experienciá-lo sente uma harmonia interior, aquilo que Mihaly Csikszentmihalyi denominou de sensação de fluxo.

Aspetos Práticos

Esta aula foi a primeira que eu lecionei. Se por um lado a minha pesquisa teórica me levou a concluir que como professor quero desenvolver uma identidade caracterizada pela tríade rogeriana - congruência, aceitação e empatia, por outro lado tenho como missão potenciar nos meus alunos a realização, através da disciplina de Educação Musical, das suas necessidades psicológicas básicas da autonomia, competência e da conexão, a fim de promover o seu bem-estar

presente e futuro. Esta é a minha crença, que tentei materializar, embora de uma forma ainda pouco autónoma, não amadurecida, nada “oleada” e com uma presença forte e auxílio vincado por parte do meu orientador cooperante, sobretudo no que diz respeito à gestão do comportamento dos alunos e à gestão dos procedimentos da sala de aula.

3.2.2 Morte da Fénix

Nesta aula, tal como no mito da Fénix, senti-me devorado pelas chamas. Isto porque a aula não foi lecionada devidamente, devido ao facto de ter sido planeada mentalmente quinze minutos antes da sua realização. Como tal, senti-me bastante inseguro, o que a meu ver refletiu-se no comportamento desajustado em sala de aula apresentado pelos alunos aquando da minha prestação. Todavia, algumas ideias surgiram para desenvolver e colocar em prática na minha atividade docente futura.

3.2.2.1 Relato

Nesta aula tive como objetivo executar com os alunos uma peça de percussão corporal subjacente à canção “Não Faço Questão” do grupo musical D.A.M.A. (Neves, Amaral & Domingues, 2017). Com o intuito de abordar os elementos que constituem a música, nomeadamente o timbre, a intensidade, a altura, a duração e a forma, perguntei aos alunos que ingredientes eles necessitavam para fazer um bolo. De seguida, perguntei do que é que eles precisavam para fazer uma música, registando no quadro uma nuvem de palavras com as suas respostas. A fim de falar um pouco sobre cada um deles, utilizei o método da aprendizagem por descoberta guiada. Assim sendo, durante a abordagem do timbre solicitei-lhes que pesquisassem sons corporais diferentes (com as palmas das mãos, com os pés, estalinhos nos dedos) e sons vocais com alturas diferentes no que concerne à altura. Para explorar o elemento da intensidade, sugeri que caminhássemos no mesmo lugar com um passo regular e com intensidades diferentes. Depois, mantendo o passo regular e com o objetivo de associá-lo ao elemento das durações, perguntei-lhes como se poderia representar simbolicamente esse movimento. Após algumas respostas, mostrei-lhes a partitura da canção no quadro através do retroprojetor, a fim de concluirmos que uma das formas de representação do passo regular é através do símbolo das semínimas. Por sua vez, expliquei de forma expositiva o símbolo da pausa de semínima. Finalmente, dentro do

contexto da forma, foram abordados outros símbolos como a barra de compasso, a barra dupla e a barra de repetição.

Posteriormente, ensaiámos a percussão corporal a partir da partitura. Para abordar a diferença entre composição musical e improvisação e trabalhar competências do domínio de criação/experimentação, solicitei que os alunos, individualmente, improvisassem um pouco a partir de percussão corporal ao som da música.

3.2.2.2 Reflexão

Tabela 5

Modelo de Reflexão TAD aplicado a “Morte da Fénix”

Autonomia	
<i>Os alunos escolheram as atividades de aprendizagem executadas?</i>	E - Esta atividade fazia parte da planificação anual do orientador cooperante.
<i>As instruções dadas aos alunos foram justificadas?</i>	A - Esta aula foi planeada mentalmente 15 minutos antes da sua realização, pelo que não houve tempo para uma estruturação mais equilibrada a nível de instruções e respetivas justificações a serem dadas aos alunos. Por outro lado, a falta de preparação prévia induziu-me um sentimento de insegurança que acabou por se exteriorizar e condicionar negativamente o comportamento da turma.
<i>Os alunos desenvolveram competências de experimentação/criação?</i>	C - Através da aprendizagem por descoberta guiada e da improvisação, os alunos exploraram os elementos constituintes da música, com maior foco no timbre, na intensidade e na duração.

Competência	
<i>Os alunos desenvolveram competências de interpretação/comunicação ou de apropriação/reflexão?</i>	C - Desenvolveram competências de interpretação / comunicação na leitura e execução da atividade de percussão corporal e de apropriação / reflexão na aquisição de conceitos musicais relacionados com os elementos constituintes da música.
<i>Os alunos aprenderam as</i>	A - atividade de percussão corporal, a improvisação livre e

<i>competências de acordo com o seu nível de desenvolvimento?</i>	a leitura da partitura estavam de acordo com o nível de desenvolvimento dos alunos.
<i>Valorizou-se mais o processo de aprendizagem do que o resultado final?</i>	C - Valorizei mais a autoiniciativa para participar na aprendizagem por descoberta guiada dos elementos constituintes da música, na improvisação e na execução conjunta da atividade de percussão corporal do que o resultado final

Conexão	
<i>Houve interação entre os alunos durante as aprendizagens?</i>	B - Tentei que os alunos se ouvissem e interagissem construtivamente uns com os outros nas atividades. Se inicialmente isso aconteceu, todavia, devido ao meu sentimento de insegurança devido ao facto de não me ter preparado, muita dessa interação ultrapassou um limite razoável e revelou-se em comportamento desajustado por parte da turma: os alunos brincavam e riam-se muito uns com os outros, reproduziam o que eu dizia com um tom de gozo e chalaça e senti que não estavam a levar muito a sério as atividades propostas.
<i>Houve promoção de uma relação de congruência, aceitação e empatia entre o professor e os alunos?</i>	A - Senti-me inseguro: não conhecia a atividade de percussão corporal em questão e senti vontade de explorar os elementos constituintes da música de uma forma que não a meramente teórica, aventurando-me na realização de uma atividade mal concebida e planeada. Ora, este sentimento de insegurança fez com que eu não fosse congruente comigo mesmo, o que consequentemente me levou a interpretar o comportamento desajustado da turma como uma falta de controlo da minha parte e, assim, a não aceitar nem sentir empatia para com os alunos. É interessante salientar que a presença na sala de aula, tanto do orientador cooperante como dos colegas estagiários, reforçaram esse sentimento, a partir de eventuais julgamentos que possam ter feito relativamente à minha conduta.
<i>Houve feedback entre o professor e os encarregados de educação?</i>	E

Aspetos Teóricos

De acordo com Cosme, Lima, Ferreira & Ferreira (2021), a aprendizagem por descoberta guiada é um método a partir do qual os alunos, orientados pelo professor, aprendem num contexto de exploração e descoberta. Se, por um lado, cabe ao professor a criação de um caminho que guie o aluno à sua descoberta final, por outro, cabe ao aluno encontrar as respostas para as questões levantadas. Sendo constituído por quatro fases, nomeadamente orientação (discussão coletiva sobre um determinado tema), formulação do problema, resolução do problema e conclusão (exposição dos resultados, bem como a formulação de novos problemas), este método é considerado pelas autoras como uma opção didática promotora de aprendizagens significativas, onde os alunos são elementos ativos na sua aquisição de conhecimentos e de competências. Segundo Schafer (2011), antes de se tocar um instrumento ou de se saber ler partituras, há que fazer com os alunos a “descoberta entusiástica da música” (p.270), num ambiente de comunidade de aprendizagem onde o professor é “uma criança (grande), sensível, vulnerável e aberto a mudanças” (p.270) e haja espaço para se cometer erros cuja utilidade é a criação de pensamento e autocritica construtiva, como é próprio, aliás, do trabalho experimental. Se a educação, tradicionalmente, trabalha com o tempo passado (com ênfase na teoria, na técnica e no trabalho de memória), na ótica do autor deveria estar ligada ao presente e ao futuro (planeada para a descoberta e criação). Por seu turno, Paynter & Aston (2011) defendem que é importante proporcionar aos alunos uma educação musical caracterizada pela “excitação da descoberta” (p.3, tradução livre), definindo *creative music* como a liberdade concedida pelo professor aos alunos em explorar os elementos que constituem a música numa forma experimental e que lhes é significativa. Em “Limpeza de Ouvidos” (Schafer, 2011), Murray Schafer propõe um conjunto de exercícios a realizar conjuntamente com os alunos, a fim de descobrir características de cada elemento constituinte da música. Para se ter uma ideia, no elemento do timbre, o autor sugere a divisão de uma frase em sílabas e a entoação de cada uma delas por vozes de alunos diferentes, e no elemento da intensidade, sugere a escolha de um som produzido pelos alunos que, através de um código de sinais com as mãos mostrado criativamente por um aluno maestro, toma contornos dinâmicos diferentes. Já no elemento da forma, denominado por “paisagem sonoro-musical”, todos os elementos combinam-se de várias formas, a fim de se criar uma composição musical. Relativamente à notação musical, o autor defende que sendo a música “algo que soa” (p.295), não faz sentido que nos primeiros anos de Educação Musical seja despendido tanto tempo na aprendizagem da leitura musical convencional, cujo código é complicado e são necessários vários anos de treino a fim de o dominar. Como tal, sugere que os alunos criem a sua própria notação e, quando o seu desenvolvimento musical determina a utilização de um código mais elaborado, surge neles um interesse natural pela teoria musical convencional. Edwin Gordon também defende que antes de aprenderem a ler e a escrever padrões, os alunos devem desenvolver competências auditivas, nomeadamente no nível auditivo-oral (onde imitam ou inferem a partir de padrões familiares os padrões tonais e rítmicos em sílaba neutra que ouvem), no nível da associação verbal (processo idêntico ao anterior, mas com a diferença de ser em sílabas tonais ou rítmicas) e no nível da síntese parcial (que lhes permite identificar as funções e a métrica dos padrões) (Gordon, 2015).

A Teoria de Aprendizagem Musical refere que os alunos devem aprender em três estádios, nomeadamente todo-parte-todo (Bluestine, 2000; Gordon, 2015). Se no primeiro, há um contacto com todo o material a assimilar, onde os alunos executam ou ouvem uma música, no segundo eles trabalham várias partes do todo e, no terceiro, agora com uma maior compreensão musical, voltam a contactar com todo o material. Eric Bluestine defende que na “parte”, cada aluno deve ter a oportunidade de executar individualmente um padrão. Para isso, o professor deve saber mover-se rapidamente de aluno para aluno, a fim de que os alunos ultrapassem o seu medo e embaraço de cantar ou entoar padrões de forma individual.

No que diz respeito à Teoria da Autodeterminação, Evans (2015) sublinha que o encorajamento por parte do professor na realização de atividades criativas como a improvisação e a composição reforça o sentimento da necessidade psicológica básica da autonomia, assim como o da competência é realizado através da aplicação de estratégias (como a do todo-parte-todo acima mencionada) para aquisição de novos conhecimentos.

Aspetos Práticos

Uma das conclusões que retiro desta aula é que lecionar uma aula de Educação Musical sem uma planificação prévia é inseguro para o professor. E outra é que seria interessante desenvolver no futuro a aprendizagem por descoberta guiada dos elementos constituintes da música, utilizando como único recurso o corpo (por contraposição aos recursos digitais). Apesar de no início de uma aula ser possível mencionar todos os elementos constituintes da música como introdução ao tema, deverei futuramente explorar e aprofundar apenas um de cada vez por tempo letivo, na seguinte forma:

- Timbre - explorar sons corporais, vocais ou instrumentais e compor/improvisar a partir deles
- Intensidade - procurar um som corporal ou vocal e compor/improvisar utilizando como único recurso a dinâmica (piano, forte, mezzo forte, crescendo, diminuendo);
- Duração - Mover livremente o corpo segundo as quatro variáveis de Laban - fluidez, peso, espaço e tempo) e compor/improvisar uma peça musical feita só de movimento. Mover o corpo segundo macrotempos durante a audição de uma música (caminhar ou balançar o corpo);
- Altura - explorar tessituras vocais diferentes (sons graves e agudos) e compor/improvisar;
- Forma - Juntar os elementos todos ou alguns e compor/improvisar de acordo com uma forma pré-estabelecida (por exemplo, ABA, onde cada parte corresponde a um elemento, ou a parte A é de execução conjunta e a parte B é de execução individual).

Relativamente à atividade de percussão corporal “Não Faço Questão”, eis algumas ideias para desenvolvimento futuro:

- Trabalhar segundo o modelo todo-parte-todo, a partir do qual na “parte” é possível trabalhar padrões rítmicos individualmente ou em pequenos grupos.
- Explorar o material apresentado através de improvisações individuais intercaladas pela execução da composição em conjunto em partes da canção previamente combinadas.
- Dividir a turma em dois, três ou quatro grupos e, na posição 1, intercalar a execução da composição. Eventualmente poder-se-ia chamar um aluno para fazer de maestro, a fim de indicar qual o grupo que iria atuar.

3.2.3 Ressurreição da Fénix

Tal como no mito da Fénix, após a leção da aula abaixo descrita ao 5º ano, senti-me renascido das cinzas. Isto porque tive oportunidade de efetuar atempadamente a sua planificação, o que me deu uma estrutura sobre a qual a execução decorreu, sentindo-me assim mais seguro comparativamente com a aula que lecionei acima descrita. Segue o plano de aula, o relato e a respetiva reflexão.

3.2.3.1 Plano de Aula

Tabela 6

Plano de aula de “Ressurreição da Fénix”

Conceitos Explorados	Altura	Intensidade e duração	Intensidade e duração
Descrição das Atividades (50 min’)	1. Audição em movimento do Presto do Divertimento em Ré maior de W. A. Mozart. 2. Eco de padrões tonais de tónica e dominante (nível de audição preparatória). 3. Audição em movimento. Tipo de movimento: fluidez (contínuo) / peso (leve) / espaço (individual/plano médio) / tempo (macrotempos e microtempos) 4. Pequeno apontamento sobre a obra escutada. (15 min’)	1. Visualização do vídeo “Crescendo Wozzeck”. 2. Escolha conjunta de um som. 3. Escolha conjunta dos sinais de dinâmica (<i>piano, forte, mezzo forte, crescendo, diminuendo</i>). 4. Nomeação de um maestro de turma e execução da atividade que consiste em modelar o som escolhido no item 2 de acordo com a intensidade indicada pelos sinais escolhidos conjuntamente. (20 min’)	1. Execução integral da atividade de percussão corporal “Manhattan Beach”. 2. Execução de frases musicais da peça em separado. 3. Execução integral da atividade de percussão corporal “Manhattan Beach”. (15 min’)
Área de Competências do Perfil do Aluno à Saída da	A, B, H, J	A, B, C, D, E, F, H, I, J	A, E, F, H, I, J

Escolaridade Obrigatória*			
Aprendizagens Essenciais	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação & Comunicação • Assimilação & Reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentação & Criação • Interpretação & Comunicação • Assimilação & Reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Interpretação & Comunicação
Necessidades Psicológicas Básicas	<ul style="list-style-type: none"> • Competência • Conexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomia • Competência • Conexão 	<ul style="list-style-type: none"> • Competência • Conexão
Recursos	Gravação: https://www.youtube.com/watch?v=E_GT8CPclkg	Schafer (2011)	Projetor, computador, colunas de som. Neves, Amaral & Domingues (2017)
Sumário	Audição de Divertimento em Ré maior de W. A., Mozart e eco de padrões tonais.	Execução de atividade sobre o elemento musical intensidade.	Execução da atividade de percussão corporal “Manhattan Beach”.
Avaliação	Observação direta dos alunos na aula. Participação e empenho nas tarefas propostas.	Observação direta dos alunos na aula e registo em grelha de observação. Participação e empenho nas tarefas propostas.	Observação direta dos alunos na aula e registo em grelha de observação. Participação e empenho nas tarefas propostas.

*ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

3.2.3.2 Relato

Para esta aula, elaborei um plano dividido em três partes. Na primeira, de acordo com uma abordagem inspirada na Teoria de Aprendizagem Musical (Gordon, 2015) e, com o intuito de desenvolver competências auditivo-orais, transmiti conteúdos tonais na

tonalidade maior através da audição em movimento de *Presto* do Divertimento em Ré maior de W. A. Mozart. O movimento escolhido foi fluído, leve, estacionário e o tempo ia variando segundo os macrotempos e microtempos, consoante o carácter da frase escutada. De seguida, realizei com os alunos eco de padrões tonais de tónica e dominante em sílaba neutra e finalizei a atividade novamente com a audição da música em movimento. No final desta atividade fiz um pequeno apontamento sobre o compositor.

Na segunda parte, abordei o conceito de intensidade, mostrando primeiro um vídeo com uma gravação de um pequeno trecho da ópera *Wozzeck* de Alban Berg, onde os alunos visualisaram e ouviram um *crescendo* orquestral. Após ter revisto os conceitos de dinâmica *piano*, *mezzo forte*, *forte*, *crescendo* e *diminuendo* e, com o objetivo de os alunos os sentirem, realizei um jogo de autoria de Murray Schafer que consiste em escolher um som e modelar a sua intensidade com gestos, tal um maestro quando dirige uma orquestra. Para isso, primeiro representei o maestro, solicitando aos alunos que escolhessem um som e os gestos correspondentes às dinâmicas e, depois, pedi a um aluno que me substituísse.

A terceira e última parte da aula terminou com a execução conjunta de “Manhattan Beach” (Neves, Amaral & Domingues, 2017), onde os alunos através de percussão corporal leram e executaram uma partitura com indicações de dinâmica.

3.2.3.3 Reflexão

Tabela 7

Modelo de Reflexão TAD aplicado a “Ressurreição da Fénix”

Autonomia	
<i>Os alunos escolheram as atividades de aprendizagem executadas?</i>	E - Esta atividade fazia parte da planificação anual do orientador cooperante.
<i>As instruções dadas aos alunos foram justificadas?</i>	D
<i>Os alunos desenvolveram competências de experimentação/criação?</i>	E

Competência	
<i>Os alunos desenvolveram competências de interpretação/comunicação ou de apropriação/reflexão?</i>	D
<i>Os alunos aprenderam as competências de acordo com o seu nível de desenvolvimento?</i>	D - A atividade baseada na Teoria de Aprendizagem Musical estava de acordo com um nível de desenvolvimento musical correspondente ao dos alunos. Por sua vez, a atividade "Manhattan Beach" era de execução e leitura exequíveis (se no início, a turma mostrou alguma descoordenação, no final, após o ensaio por partes, revelou proficiência).
<i>Valorizou-se mais o processo de aprendizagem do que o resultado final?</i>	D - A minha preocupação foi que os alunos se sentissem envolvidos - não alienados - nas aprendizagens. E creio que em Educação Musical, ao contrário do ensino especializado artístico, faz mais sentido valorizar o processo em detrimento do resultado final.

Conexão	
<i>Houve interação entre os alunos durante as aprendizagens?</i>	D - Nesta aula, os alunos tiveram oportunidade de fazer música em conjunto, condição que promove esta necessidade psicológica básica.
<i>Houve promoção de uma relação de congruência, aceitação e empatia entre o professor e os alunos?</i>	D - Com a devida preparação e planificação, senti-me mais seguro para promover o desenvolvimento de competências nos alunos numa relação de congruência, aceitação e empatia. Todavia, por vezes questiono-me se um tom de voz mais elevado no professor, as paragens a meio da aula para restabelecer a ordem, a utilização da técnica das palmas, a constante relembração da regra da sala de aula (levantar o braço para emitir som), os exercícios de relaxamento e a chamada de atenção de que os alunos estão a ser avaliados mais não sejam do que uma forma de amordçar o seu impulso vital.
<i>Houve feedback entre o professor e os encarregados de educação?</i>	E

Aspetos Teóricos

Os aspetos teóricos desta reflexão correspondem à parte 1 do presente relatório.

Aspetos Práticos

De forma empírica aprendi que lecionar uma aula implica planeá-la. Como tal, desenvolvi um plano de aula que primeiramente reflete os conceitos musicais desenvolvidos - timbre, intensidade, altura, duração e forma - bem como descreve as atividades a serem realizadas, devidamente enquadradas no espaço temporal. Considerei também necessário refletir sobre a forma como os três domínios de competências das Aprendizagens Essenciais de Educação Musical (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2018) e as competências da Área de Competências do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2017) modelam o processo de ensino-aprendizagem, bem como de que maneira as três necessidades psicológicas básicas dos alunos (Ryan & Deci, 2018) são realizadas. É fundamental ter uma lista de recursos “à mão”, a fim de estarem disponíveis antes do início da aula e no que diz respeito à avaliação, devido à dimensão quantitativa das turmas, é útil dispor de ferramentas como grelhas de observação, onde de forma célere é-me possível o registo de dados sobre a participação e o comportamento dos alunos, o que por sua vez permitir-me-á executar planos de aula futuros de acordo com as competências adquiridas por eles anteriormente.

3.2.4 Despertar da Primavera

Despertar da Primavera refere-se a um conjunto de três aulas lecionadas ao 5º onde, a partir do primeiro andamento do concerto *Primavera* de Antonio Vivaldi, os alunos desenvolveram os três domínios de competências das Aprendizagens Essenciais em Educação Musical (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2018). Segue o plano de aula, o relato e a respetiva reflexão.

3.2.4.1 Plano de Aula

Tabela 8

Plano de aula de “Despertar da Primavera”

Conceitos Explorados	Movimento e Ritmo	Forma, Composição, Improvisação, Altura, Duração, Timbre e Intensidade
-----------------------------	-------------------	--

Descrição das Atividades (três aulas)	<p style="text-align: center;">Aula 1</p> <p>1. Audição em movimento de <i>Allegro</i> do Concerto <i>Primavera</i> de Antonio Vivaldi e leitura do respetivo poema. Tipo de movimento: fluidez (contínuo) / peso (leve) / espaço (individual/plano alto, médio e baixo) / tempo (macrotempos e microtempos)</p> <p>2. Pequeno apontamento sobre a obra escutada.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Aula 2</p> <p>1. Audição em movimento de <i>Largo</i> do Concerto <i>Primavera</i> de Antonio Vivaldi e leitura do respetivo poema.. Tipo de movimento: fluidez (contínuo) / peso (leve) / espaço (individual/plano alto, médio e baixo) / tempo (lento)</p> <p>2. Pequeno apontamento sobre a forma concerto (origem da palavra e comparação com a forma sinfonia).</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Aula 3</p> <p>1. Audição em movimento de <i>Allegro</i> do Concerto <i>Primavera</i> de Antonio Vivaldi e leitura do respetivo poema.. Tipo de movimento: fluidez (contínuo) / peso (leve e pesado) / espaço (individual/plano alto, médio e baixo) / tempo (lento e rápido)</p> <p>2. Revisão sobre os conceitos abordados nas duas aulas anteriores.</p>	<p style="text-align: center;">Aula 1</p> <p>1. Audição integral de <i>Allegro</i> da <i>Primavera</i> de Antonio Vivaldi.</p> <p>2.Registo no quadro de nuvem de palavras dos vários episódios do andamento (despertar da primavera, canto dos pássaros, rio, tempestade).</p> <p>3. Apresentação de proposta aos alunos de recriação do andamento com os recursos exeistentes na sala de aula.</p> <p>4. Canto do refrão em sílabas tonais.</p> <p>5. Criação de letra e canto do refrão com palavras.</p> <p>6. Execução do refrão nos jogos de sinos..</p> <p>7. Apresentação de vídeos de inspiração para a recriação de sonorização dos episódios do som do rio, da tempestade e do canto dos pássaros.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Aula 2</p> <p>1. Ensaio do refrão - canto e execução instrumental.</p> <p>2. Experimentação das propostas dos alunos para a sonorização dos episódios do som do rio, da tempestade e do canto dos pássaros.</p> <hr/> <p style="text-align: center;">Aula 3</p> <p>1. Ensaio do refrão e dos episódios em separado.</p> <p>2. Colagem das partes.</p> <p>3. Gravação da obra recriada.</p> <p>4. Diálogo maiêutico sobre o resultado final.</p>	
	Área de Competências	A, B, H, J	A, B, C, D, E, F, H, I, J

do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*		
Aprendizagens Essenciais	<ul style="list-style-type: none"> ● Interpretação & Comunicação ● Assimilação & Reflexão 	<ul style="list-style-type: none"> ● Experimentação & Criação ● Interpretação & Comunicação ● Assimilação & Reflexão
Necessidades Psicológicas Básicas	<ul style="list-style-type: none"> ● Competência ● Conexão 	<ul style="list-style-type: none"> ● Autonomia ● Competência ● Conexão
Recursos	<p>Gravação e poemas:</p> <p>https://docs.google.com/presentation/d/1i4sjZUIUVFi40hbXxLMasMwDINhLygH9uuK2kVL4m7c/edit?usp=sharing</p>	<p>Partitura para jogo de sinos:</p> <p>https://drive.google.com/file/d/1MtUxRyq0zNQW8uT6TrH1RPOyaWNus-k9/view?usp=sharing</p> <p>Inspiração para a criação dos seguintes episódios:</p> <p>Canto dos pássaros</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=TtmXmH6a-9w</p> <p>Som do rio</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=IH38yGLClu0</p> <p>Tempestade</p> <p>https://www.youtube.com/watch?v=d60DURXeALE</p>
Sumário	<p>Audição de <i>Allegro</i> do Concerto <i>Primavera</i> de Antonio Vivaldi. Execução de movimento e de percussão corporal.</p>	<p>Audição de <i>Allegro</i> da <i>Primavera</i> de Antonio Vivaldi. Análise da obra. Criação conjunta da peça musical baseada na obra escutada. Gravação e audição da peça musical criada.</p>
Avaliação	<p>Observação direta dos alunos na aula.</p> <p>Participação e empenho nas tarefas propostas.</p>	<p>Observação direta dos alunos na aula com registo em grelha de observação.</p> <p>Participação e empenho nas tarefas propostas.</p>

*ÁREAS DE COMPETÊNCIA DO PERFIL DO ALUNO À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA: A – Linguagens e textos; B – Informação e comunicação; C – Raciocínio e resolução de problemas; D – Pensamento crítico e pensamento criativo; E – Relacionamento interpessoal; F – Desenvolvimento pessoal e autonomia; G – Bem-estar, saúde e ambiente; H – Sensibilidade estética e artística; I – Saber científico, técnico e tecnológico; J – Consciência e domínio do corpo.

3.2.4.2 Relato

Para este conjunto de três aulas, inspirei-me no Concerto *Primavera* de Antonio Vivaldi (do ciclo de concertos “As Quatro Estações”) e concebi uma atividade onde os alunos explorassem e desenvolvessem competências dos três domínios de competências das Aprendizagens Essenciais para a Educação Musical (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2018). Na primeira aula, os alunos tomaram conhecimento do *Allegro* (1º andamento) através de escuta em movimento, onde os gestos executados evocavam as paisagens sonoras que o compositor italiano recriou - despertar da primavera, canto dos pássaros, som do rio e tempestade. Posteriormente, através de diálogo maiêutico, registei no quadro o nome dos episódios de acordo com a sua ordem. A partir desta análise, solicitei que os alunos estabelecessem um plano de recriação da obra cuja ordem e recursos de execução ficassem ao seu critério. Assim sendo, ficou estabelecido que a ordem seria a seguinte: refrão, episódio da tempestade, refrão, episódio do som do rio, refrão, episódio do canto dos pássaros e refrão (Anexo 3). Uma vez findo o plano, passou-se ao ensaio do refrão, cuja melodia foi interpretada de duas formas: a partir do seu canto, com um acompanhamento harmónico tocado por mim à guitarra e com uma letra criada pelos alunos, e a partir da sua execução nos jogos de sinos. No que diz respeito à letra, ficou definido o seguinte: “*A primavera chegou / E o sol está a brilhar / Vamos todos celebrar! // Os campos estão a ficar em flor / Os campos estão a ficar em flor / Em flor / E com muitas cores!*”. A aprendizagem no jogo de sinos seguiu a seguinte ordem: cantar o refrão com o nome das notas, cantar o refrão com o nome das notas e com as pontas dos dedos na lâmina do instrumento correspondente e, por último, tocar com a baqueta. Na parte final da aula, os alunos visualisaram três vídeos de inspiração para a recriação dos restantes episódios, um com um índio brasileiro da tribo Pataxó a imitar o canto dos pássaros a partir de objetos de madeira, outro com o som de uma tempestade e outro com o som do curso de água de um rio.

Na segunda aula, após a escuta em movimento do *Largo*, explorei com os alunos, sempre a partir das suas propostas e dos recursos existentes na sala de aula, várias possibilidades de recriação dos episódios do canto dos pássaros, do som do rio e da tempestade. Após um período de reflexão e experimentação conjunta, ficou decidido que o

canto dos pássaros seria emitido por sons vocais, o som do rio por garrafas com água em movimento e sons corporais emitidos a partir da percussão do dedo interior no interior da boca e a tempestade seria recriada através de instrumentos de sala de aula, nomeadamente pandeiretas e maracas para sonorizar a queda do granizo no chão e o tambor para sonorizar os trovões. Com o intuito de verificar se as opções foram bem escolhidas, efetuei a gravação de cada episódio para que os alunos ouvissem, refletissem e partilhassem a sua opinião.

A terceira e última aula foi dedicada à montagem da recriação da obra. Após a escuta em movimento do *Allegro* (3º andamento), ensaiei com os alunos o canto do refrão e a sua execução no jogo de sinos, assim como os restantes episódios. Posteriormente, fizemos um ensaio onde executámos a recriação do princípio ao fim (de acordo com o plano estabelecido inicialmente pelos alunos na primeira aula) e, por último, gravámos. No final, lancei um debate onde os alunos tiveram a oportunidade de partilhar aspetos bons e outros menos bons mas suscetíveis de aperfeiçoamento.

3.2.4.3 Reflexão

Tabela 9

Modelo de Reflexão TAD aplicado a “Despertar da Primavera”

Autonomia	
<i>Os alunos escolheram as atividades de aprendizagem executadas?</i>	D
<i>As instruções dadas aos alunos foram justificadas?</i>	D
<i>Os alunos desenvolveram competências de experimentação/criação?</i>	D

Competência	
<i>Os alunos desenvolveram competências de interpretação/comunicação ou de</i>	D

<i>apropriação/reflexão?</i>	
<i>Os alunos aprenderam as competências de acordo com o seu nível de desenvolvimento?</i>	D
<i>Valorizou-se mais o processo de aprendizagem do que o resultado final?</i>	D

Conexão	
<i>Houve interação entre os alunos durante as aprendizagens?</i>	D
<i>Houve promoção de uma relação de congruência, aceitação e empatia entre o professor e os alunos?</i>	D
<i>Houve feedback entre o professor e os encarregados de educação?</i>	D - Os encarregados de educação tiveram acesso à gravação da recriação.

Aspetos Teóricos

Os aspetos teóricos desta reflexão correspondem à parte 1 do presente relatório.

Aspetos Práticos

Com esta atividade, os alunos desenvolveram os três domínios de competências das Aprendizagens Essenciais em Educação Musical (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2018): a assimilação/reflexão através da análise da obra, a interpretação/comunicação através da execução do tema do refrão nos jogos de sinos e dos restantes episódios a partir de sons vocais, percussão corporal e de sonorizações criadas a partir de objetos e, por último, a criação/experimentação através da conceção e materialização desta recriação. Por outro lado, de acordo com a Teoria da Autodeterminação (Ryan & Deci, 2018), as necessidades psicológicas básicas foram reforçadas: a autonomia porque foram os alunos os agentes de tomada de decisão relativamente à forma como a obra iria ser recriada, a competência porque aprenderam uma música nova no jogo de sinos e formas de improvisação de acordo com o seu nível de desenvolvimento, e a conexão porque o processo de criação foi sempre feito em conjunto. Se Rogers, Lyon & Tausch (2014) defendem que o professor deve tomar para si as características do psicoterapeuta, nomeadamente a congruência, a aceitação e a empatia, julgo que isso foi

observado quando o meu papel passou mais por ser um mediador do que ocorria na sala de aula do que um agente ativo, impositivo da sua vontade sobre os outros.

Conclusão

*“O milagre que uma criança faz
quotidianamente no mundo é
aquele milagre de conseguir que o
tempo desapareça de sua vida na realidade.”*

- Agostinho da Silva

Na introdução deste relatório referi que para a realização deste estágio interessou-me investigar como desenvolver um processo de ensino-aprendizagem motivador em Educação Musical. Para tal, se teoricamente recorri à Teoria da Autodeterminação de Richard Ryan e Edward Deci e à Psicologia Humanista de Carl Rogers, empiricamente concebi para a Prática de Estágio Supervisionada planos de aula cuja execução e reflexão posteriores visassem sobretudo motivar intrínsecamente os alunos para a disciplina.

De todas as aulas lecionadas pelo meu orientador cooperante, selecionei para este relatório aquelas cujos recursos utilizarei e desenvolverei na minha futura atividade docente, nomeadamente a técnica das palmas e das posições, o diálogo maiêutico e o *edutainment*. Isto porque, como recursos, para além de reforçar as três necessidades psicológicas básicas dos alunos, promovem uma relação entre o professor e os alunos caracterizada pela tríade rogeriana. Relativamente ao *edutainment*, tive oportunidade durante o estágio de desenvolver e aplicar vários recursos, conforme é possível observar no Anexo 4, para os quais os alunos mostraram bastante receptividade. No que diz respeito às aulas lecionadas, optei por caracterizar o meu caminho de evolução como professor estagiário: se inicialmente, a não planificação de aulas e a minha falta de experiência contribuíram para um sentimento de falta de confiança da minha parte, por sua vez, com o desenrolar do estágio e consequente prática de planificações, execuções e reflexões, este diminuiu. Uma das coisas que aprendi foi que só um professor confiante contribui para a formação de alunos motivados e, obviamente, também confiantes no desenvolvimento das suas competências e conhecimentos.

Sendo a autonomia uma necessidade psicológica básica fundamental para a motivação dos alunos, no início de um ciclo de estudos sondarei e registarei no quadro uma nuvem de palavras sobre que tipo de atividades os alunos gostariam de fazer nas aulas de Educação Musical, tal como se pode constatar no Anexo 5. No que diz respeito à estrutura das minhas aulas, esta será constituída por três partes: na primeira parte procurarei fomentar a conexão entre mim e os alunos através de atividades como a audição em movimento ou o canto de uma canção de boas-vindas em conjunto. Na segunda parte desenvolverei atividades do foro dos três domínios de competências das Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação, 2018) a fim de promover a competência. Na terceira e última parte evidenciarei novamente a necessidade psicológica básica da conexão através do canto de uma canção de despedida.

A Estrela de David é um símbolo em forma de estrela formada por dois triângulos sobrepostos e iguais, onde um aponta para cima e outro para baixo. Outro nome que se lhe atribui é o de *Magen David*, significando a primeira palavra “escudo”, “broquel”, “defesa”, “governante”, “homem armado”, um objeto que proporciona cobertura e proteção ao corpo durante um combate (Britannica, 2020). Como professor, creio que a melhor “cobertura” que poderei ter para que os meus alunos desenvolvam as competências e os conhecimentos necessários é constituída por dois triângulos sobrepostos, tal a Estrela de David, sendo um o triângulo da autodeterminação e cujos vértices correspondem à autonomia, competência e conexão, e o outro o triângulo rogeriano com os vértices da congruência, aceitação e empatia.

De acordo com a Teoria da Autodeterminação, a aprendizagem na infância faz-se naturalmente com motivação intrínseca: as crianças seguem, de forma espontânea, os seus interesses, através de processos como brincar e explorar. A investigação demonstra que, se os educadores adotarem uma postura de controlo não promotora de autonomia na educação dos seus educandos, estes não estarão intrínsecamente motivados para “aprender, dominar e explorar” (Ryan & Deci, 2018, p.352, tradução livre). Também Carl Rogers defende que os seres humanos “têm natural potencialidade de aprender” (Rogers, 1972, p.153), apresentando uma curiosidade inata em descobrir o mundo que os rodeia. Por outro lado, afirma que estes mesmos seres humanos “têm fundamentalmente uma orientação positiva” (Rogers, 2010, p.50), querendo ele dizer com isto que todas as pessoas,

mesmo as que apresentam comportamentos perturbadores e anti-sociais, quando são compreendidas e aceitas, tendem a desenvolver-se positiva e construtivamente, caminhando para uma maior maturidade e socialização. De acordo com os relatos do trabalho que o psicoterapeuta norte-americano desenvolveu com os seus pacientes, a conclusão de um processo psicoterapêutico desemboca na descoberta - no sentido de desvelamento - de um eu "sem ódio", "profundamente socializado" e que não tende a "recompensar nem a castigar os outros" (p.131). Foi isso que observei neste estágio, tanto nas aulas que observei como nas que lecionei, constituindo a tríade de aulas por mim lecionadas "Despertar da Primavera" uma constatação evidente destas ideias. Desta forma, a Estrela de David que doravante levarei comigo fará com que planeie, execute e avalie as minhas aulas tendo em vista o desenvolvimento dos três domínios de competências das Aprendizagens Essenciais impregnado pela realização da autonomia, competência e conexão nos alunos, assim como me inspirará a adotar uma postura de congruência, aceitação e empatia enquanto professor. Em jeito de conclusão, evoco Agostinho da Silva (1964) quando afirmou que o tempo não existe para uma criança que brinca devido à sua "enorme absorção no jogo", à sua capacidade de "imaginar" (p.24), equiparando ele este brincar a um monge de uma lenda que esteve trezentos anos a ouvir um pássaro a cantar e, com isso, vislumbrou a eternidade. É isso o que me moverá nas minhas aulas de Educação Musical: a criação de um espaço e de um tempo de ensino-aprendizagem, onde a absorção na Música dilui de forma "milagrosa" a percepção do próprio espaço e do tempo. Com a "clave" da motivação, tal como se encontra na figura 1.

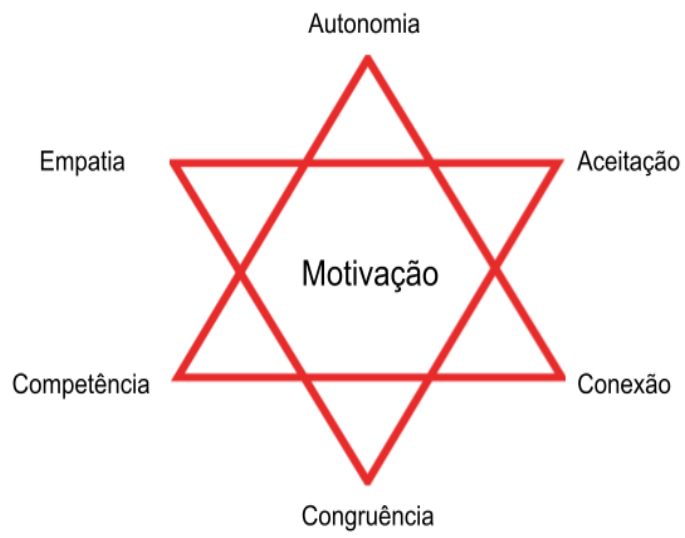


Figura 1

“Chave” da motivação

Referências

Academia das Ciências de Lisboa & Fundação Calouste Gulbenkian (2001). *Dicionário da língua portuguesa contemporânea*. Verbo.

Agostinho da Silva, G. (1930). A religião grega. In P. Borges (Coord. e Org.), *Estudos sobre cultura clássica* (pp.111-187). Âncora Editora.

Agostinho da Silva, G. (1961). Baden-Powell, pedagogia e personalidade. In B. Villalonga (Rev.), *Agostinho da Silva: Textos pedagógicos II* (pp.23-32). Âncora Editora.

Anikina, O. V. & Yakimenko, E. V. (2015). Edutainment as a modern technology of education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 166, 475-479.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.558>

Barnes, V. A., Davis, H. C., Murzynowski, J. B., & Treiber, F. A. (2004). Impact of meditation on resting and ambulatory blood pressure and heart rate in youth. *Psychosomatic medicine*, 66(6), 909–914. <https://doi.org/10.1097/01.psy.0000145902.91749.35>

Bluestine, E. (2000). *The ways children learn music: An introduction and practical guide to music learning theory*. GIA.

Booth, E. (2009). *The music teaching artist's bible: Becoming a virtuoso educator*. Oxford University Press.

Bowles, C. L. (1998). Music activity preferences of elementary students. *Journal of Research in Music Education*, 46(2), 193–207. <https://doi.org/10.2307/3345623>

Britannica (2020). *Star of David*. Encyclopedia Britannica.

<https://www.britannica.com/topic/Star-of-David>

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, 84(4), 822–848.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>

Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
<https://doi.org/10.1080/10478400701598298>

Carreiro, A. (2021a). *Poluição sonora - aula*.
<https://quizizz.com/join/quiz/6037dbb7069019001b1bef1c/start>

Carreiro, A. (2021b). *Poluição sonora - questionário*.
<https://quizizz.com/join/game/U2FsdGVkX19F8HxjqfFCqT3E4kvI5ICXe4a7rvKm5ZQQSEF7aU%252FQTRcN6NpHsHid?gameType=solo>

Cassidy, G. G., & Paisley, A. M. J. M. (2013). Music-games: A case study of their impact. *Research Studies in Music Education*, 35(1), 119–138.
<https://doi.org/10.1177/1321103X13488032>

Centre for Studies on Inclusive Education (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/documentos/index2012-final%20FOTOS%20BRASIL.pdf>

Chaudhary, A. G. (2010). Educational gaming: An effective tool for learning and social change in India. *Journal of Creative Communications*, 5(3), 135–152.
<https://doi.org/10.1177/0973258612471244>

Comênio, J. A. (1985). *Didáctica magna*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Cosme, A., Lima, L. Ferreira, D. & Ferreira, N. (2021). *Metodologias, métodos e situações de aprendizagem: Propostas e estratégias de ação*. Porto Editora.

Costa J. & Couvaneiro, J. (2019). *Conhecimentos vs. competências: Uma dicotomia disparatada na educação*. Guerra & Paz.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Relógio D'Água.

Danielson, C. (2015). *The framework for teaching: Evaluation instrument*. Moorabbin VIC: Hawker Brownlow Education.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62(1), 119–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>

Deci, E. L., Nezlek, J., & Sheinman, L. (1981). Characteristics of the rewarder and intrinsic motivation of the rewardee. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40(1), 1–10. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.40.1.1>

Ericsson, K. A., Krampe, R. T., & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363-406.

Evans, P. (2015). Self-determination theory: An approach to motivation in music education. *Musicae Scientiae*, 19(1), 65–83. <https://doi.org/10.1177/1029864914568044>

Faculdade de Ciências Sociais Humanas da Universidade Nova de Lisboa (2017). *Normas internas de funcionamento dos mestrados em ensino – formação inicial de professores*. https://www.fcsh.unl.pt/static/documentos/gestao/academicos/Despacho_19_2018_Funcionamento_dos_mestrados_em_ensino.pdf

Ferreira, H. (2003). *A teoria piagetiana da equilibração e as suas consequências educacionais*. Instituto Politécnico de Bragança.

Figueiredo, I. M. L. (2015). *Desenvolvimento de competências musicais no 2º ciclo básico: práticas pedagógicas [Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]*. Repositório da Universidade Nova.

https://run.unl.pt/bitstream/10362/16255/1/TeseDout_Isabel_Figueiredo_2015_DesenvCo mpetMusicais_2%c2%baCEB_Pr%c3%a1ticasPedag%c3%b3gicas.pdf

Gordon, E. E. (2008). *Corybantic conversations: Imagined encounters between Dalcroze, Kodály, Laban, Mason, Orff, Seashore, and Suzuki*. GIA.

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

Guay, F. (2021). Applying self-determination theory to education: Regulations types, psychological needs, and autonomy supporting behaviors. *Canadian Journal of School Psychology*. <https://doi.org/10.1177/08295735211055355>

Karagiorgas, D. N., & Niemann, S. (2017). Gamification and game-based learning. *Journal of Educational Technology Systems*, 45(4), 499–519. <https://doi.org/10.1177/0047239516665105>

Korthagen, F. (2012). A prática, a teoria e a pessoa na formação de professores. *Educação, Sociedade & Culturas*, 36, 141-158. <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC36/Arquivo.pdf>

Küpers, E., van Dijk, M., McPherson, G., & van Geert, P. (2014). A dynamic model that links skill acquisition with self-determination in instrumental music lessons. *Musicae Scientiae*, 18(1), 17–34. <https://doi.org/10.1177/1029864913499181>

Marsh, K. (2008). *The musical playground: Global tradition and change in children's songs and games*. Oxford University Press.

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

Neves, A., Amaral, D. & Domingues, J. (2017). *100% música@*. Texto Editores.

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Nogueira, J. (2017). A formação de professores de educação musical: Notas portuguesas para um manifesto. In A. Neto, A. Silva & I. Fortunato (Org.), *Educação musical: Reflexões sobre docência e pesquisa* (pp.189-205). Edições Hipótese.

Patterson, T. G. & Joseph, S. (2007). Person-centered personality theory: Support from self-determination theory and positive psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 47(1), 117-139. <https://doi.org/10.1177/0022167806293008>

Pereira, F. (Coord.), 2018. *Para uma educação inclusiva. Manual de apoio à prática*.

Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação (DGE).

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf.

Paynter, J. & Aston, P. (2011). *Sound and silence: Classroom projects in Creative Music*. Cambridge University Press.

Rajan, R. S. (2014). Tapping into technology: Experiencing music in a child's digital world. *General Music Today*, 28(1), 8–11. <https://doi.org/10.1177/1048371314544169>

REEI - Rede de Escolas para a Educação Intercultural (2020). *Termos de referência*. https://www.acm.gov.pt/documents/10181/0/REEI_TdR_Final_jun+2020.pdf/9613cbc7-00ca-49ba-a9dd-86b63fec87c7.

Roberts, J. C. (2018). Self-Determination Theory and children's singing games in and out of the classroom: A literature review. *Update: Applications of Research in Music Education*, 36(3), 12–19. <https://doi.org/10.1177/8755123317741488>

Roberts, T., & Billings, L. (2009). Speak up and listen. *Phi Delta Kappan*, 91(2), 81–85. <https://doi.org/10.1177/003172170909100221>

Rodrigues, H., Nogueira, J. & Rodrigues, P. M. (2014). O projecto Grande Bichofonia no contexto da formação de professores: da teoria à prática. In H. Rodrigues & P. M. Rodrigues (Coord.), *Arte de ser professor: O projeto musical e formativo Grande Bichofonia* (pp.20-39). Colibri.

Rogers, C. (1972). *Liberdade para aprender*. Interlivros de Minas Gerais.

Rogers, C. (1979). *Poder pessoal*. Moraes Editores.

Rogers, C. (2010). *Tornar-se pessoa*. Padrões Culturais Editora.

Rogers, C. R., Lyon, H. C. & Tausch, R. (2014). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl R. Rogers and Harold Lyon*. Routledge.

Ryan, R. M., Bradshaw, E. & Deci, E. L. (2019). A history of human motivation theories. In R. M. Ryan, E. Bradshaw, E. L. Deci & R. J. Sterberg, *The Cambridge handbook of the intellectual history of psychology* (pp.391-411). Cambridge University Press.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press.

Sacks, O. (2008). *Musicofilia*. Relógio d'Água.

Schafer, R. M. (2011). *O ouvido pensante*. Editora Unesp.

Schafer, R. M. (2018). *Ouvir cantar: 75 exercícios para ouvir e cantar música*. Editora Unesp.

Stetsenko, A. & Selau, B. (2018). A abordagem de Vygostky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. *Educação - Revista Quadrimestral*, 41(3), 315-324.

<http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>

Suzuki, S. (1983). *Nurtured by love. The classic approach to talent education*. USA: Alfred Publishing.

Thomas, R. (1970). *Manhattanville music curriculum program: Final report*. U.S. Office of Education, Bureau of Research. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED045865.pdf>

UNESCO & Ministério da Educação e Ciência de Espanha (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. UNESCO.

[https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf](https://pnl2027.gov.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1011&fileName=Declaracao_Salamanca.pdf)

Ulfa, D. & Narawati, T. (2019). Creative dance for teaching motor skills for the blind students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 419. Atlantis Press.

Veschi, B. (2019a). *Etimologia de Música*. <https://etimologia.com.br/musica/>

Veschi, B. (2019b). *Educação e Educar*. <https://etimologia.com.br/educacao/>

Anexo 1

Modelo de Reflexão ALACT (Korthagen, 2012)

1.O que queria o professor?	5.O que queriam os alunos?
2.O que fez o/a professor/a?	6.O que fizeram os alunos?
3.O que pensou o/a professor/a?	7.O que pensaram os alunos?
4.O que sentiu /como se sentiu o/a professor/a?	8.O que sentiram /como se sentiram os alunos?

Aspectos Essenciais	Aspetos Teóricos
----------------------------	-------------------------

Anexo 2

Modelo de Reflexão TAD (Ryan & Deci, 2018)

Autonomia	
<i>Os alunos escolheram as atividades de aprendizagem executadas?</i>	
<i>As instruções dadas aos alunos foram justificadas?</i>	
<i>Os alunos desenvolveram competências de experimentação/criação?</i>	

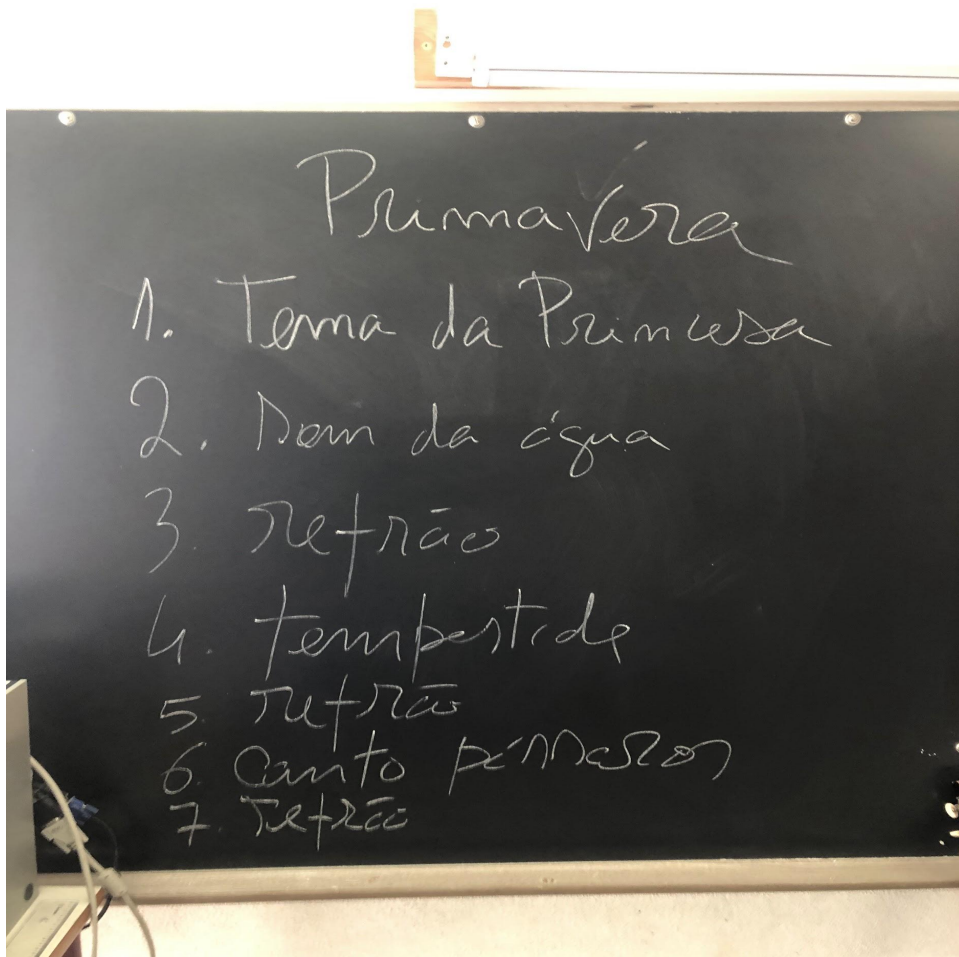
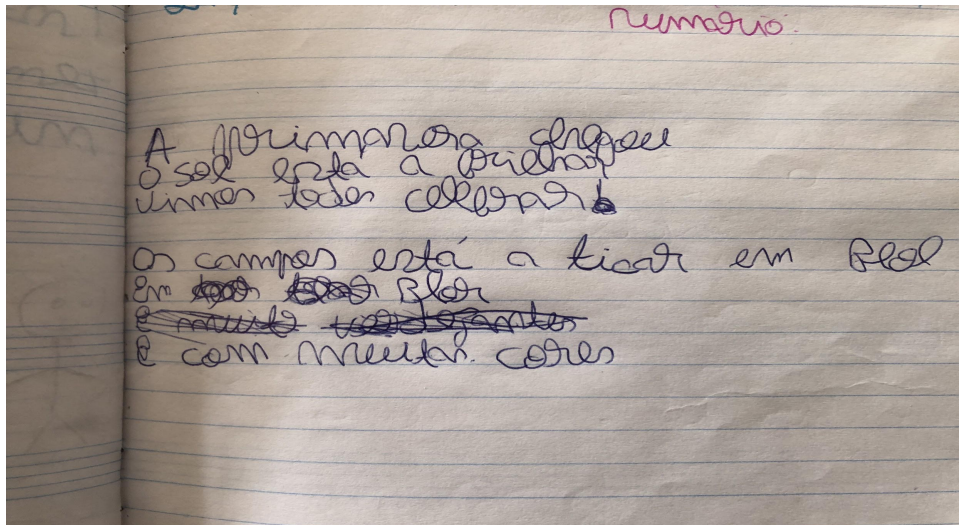
Competência	
<i>Os alunos desenvolveram competências de interpretação/comunicação ou de apropriação/reflexão?</i>	
<i>Os alunos aprenderam as competências de acordo com o seu nível de desenvolvimento?</i>	
<i>Valorizou-se mais o processo de aprendizagem do que o resultado final?</i>	

Conexão	
<i>Houve interação entre os alunos durante as aprendizagens?</i>	
<i>Houve promoção de uma relação de congruência, aceitação e empatia entre o professor e os alunos?</i>	
<i>Houve feedback entre o professor e os encarregados de educação?</i>	

Aspectos Essenciais	Aspetos Teóricos
----------------------------	-------------------------

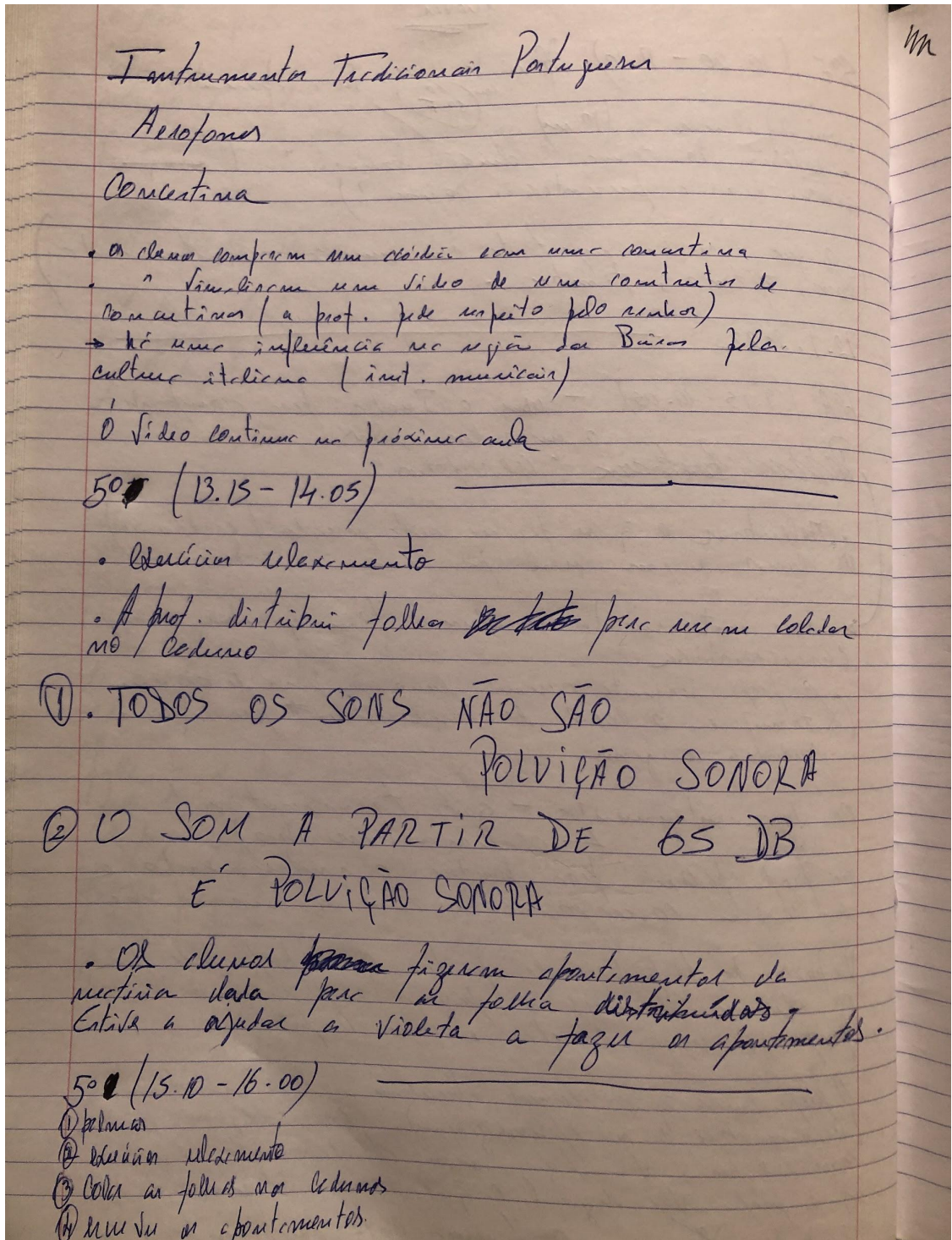
Anexo 3

Letra do refrão registrada por um aluno e plano de recriação de *Primavera* de Vivaldi



Anexo 4

Excerto dos apontamentos tomados aquando da observação de aulas lecionadas pelo orientador cooperante



Join My Quiz

60 (9.15 - 10.05)

• Leitura aquecimento dados por uma clama.

→ a prof. fez uma reunião de platos sobre a tradição
TRADIÇÕES → Como Ovídio as clama fazem espontaneamente
→ Dialogo imediato

a prof. pergunta o q são tradições - "uma prática q
passa de geração em geração"

Canais, jogos, o pouco do caso, antigas, costumes,
agricultura (to us a tradição)

Tradição - platos com origem no Ovídio
da do Ovídio tradição, tradições → entrega, passa de
geração em geração

hi no caso, qto é q a música específica? → Cântico de Trabalho
as palavras cantadas, palavras as ideias e enquanto o
trabalho, cantavam

O milho é a base de alimentação de muitas criancas
vem no melado, desfolha-se e frita-se com um
melho - bate nas pedras e o milho vai

• a prof. mostra video de uma pessoa a moer o
milho "moer milho com fôrca de fôrca"
após de cozimento

Cantar - muitas ritmos de trabalho
cantavam durante o trabalho a marcar umas batidas
e qto cobrem o ritmo, cantam e dançam

Cântico trabalho / amor / fôrca / ati as pedras

7.2.2022
50 x 60 - L

50E - Começo a fôrca e acaba em - L

(3
Quanda)

Anexo 5

Recursos digitais desenvolvidos e aplicados durante a Prática de Estágio Supervisionada

Apresentação “Introdução à Orquestra”

<https://docs.google.com/presentation/d/1lyhPEACBhs7B2JyB96qi6kQZwbIOFnL5x77gOoR4CfE/edit?usp=sharing>

Escape room “Introdução à Orquestra”

<https://view.genial.ly/626d744e036e1b0011b14ac4/interactive-content-introducao-a-orquestra>

Apresentação “Origem dos Instrumentos de Corda”

<https://docs.google.com/presentation/d/1sRrgNTx5ZkjVWxXYP9ZDkuftxl7FclAfiD-IFa4yGeU/edit?usp=sharing>

Apresentação “Primavera de Vivaldi”

<https://docs.google.com/presentation/d/1i4sjZUIUVFi40hbXxLMasMwDINhLygH9uuK2kVL4m7c/edit?usp=sharing>

Vídeos

<https://drive.google.com/file/d/1tgFvyfKvpMesTukDrZXK7KMLPOEQpcMi/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1NyMTuJPeBInU9jweQldhKAsfrA14HdRi/view?usp=sharing>

<https://drive.google.com/file/d/1JNQsNyM9sDy3pAa4KMBiVkbDnA8V3uGB/view?usp=sharing>

Anexo 6

Nuvem de palavras com atividades que os alunos gostariam de desenvolver em Educação Musical

